COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES
PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDOTECHNIE

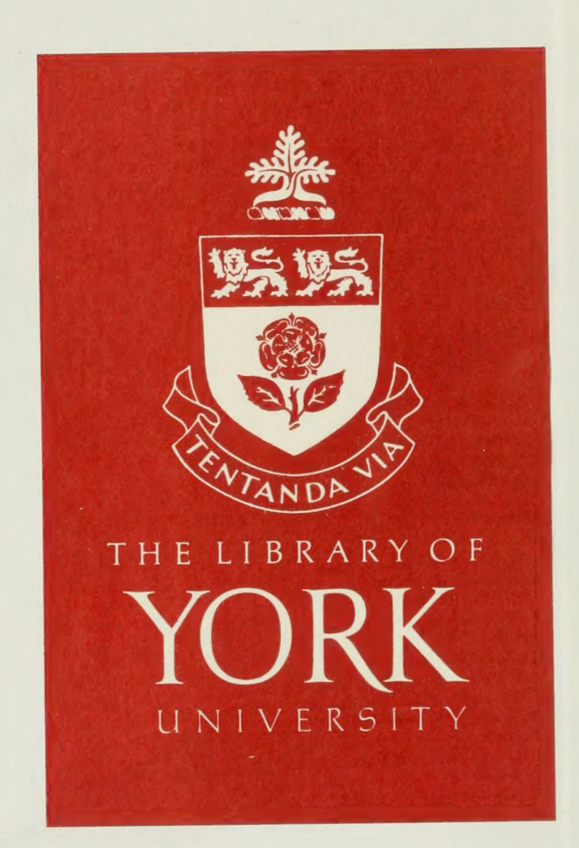
TOLSTOÏ ÉDUCATEUR

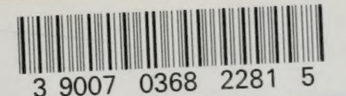
AVEC DES TEXTES ET DES DOCUMENTS INÉDITS
COMMUNIQUÉS PAR

PAUL BIROUKOF



ÉDITIONS
DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.
NEUCHATEL | PARIS
4, RUE DE L'HOPITAL | 26, RUE ST-DOMINIQUE


TENTANDA VIA
THE LIBRARY OF
YORK
UNIVERSITY


3 9007 0368 2281 5

TOLSTOI ÉDUCATEUR

ÉTUDES DU MÊME AUTEUR

Pour paraître prochainement :

Le Symbole chez Verhaeren. essai de psychologie esthétique, édit. Ciana, Genève.

Parues antérieurement :

Suggestion et Autosuggestion, étude psychologique et pédagogique, édit. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

Symbolisme et Psychanalyse, etc., Archives de Psychologie, Genève, 1916.

The Affective Basis of Intelligence, Revue Psyche and Eros, New-York, 1920.

Imprimerie Delachaux & Niestlé S.A., Neuchâtel (Suisse), 1921

COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES
PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDOTECHNIE

CHARLES BAUDOUIN
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU
CHARGÉ DE COURS A LA FACULTÉ DES LETTRES DE GENÈVE

TOLSTOÏ ÉDUCATEUR

AVEC DES TEXTES ET DES DOCUMENTS INÉDITS
COMMUNIQUÉS PAR
PAUL BIROUKOF



ÉDITIONS
DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.
NEUCHATEL — 4, RUE DE L'HOPITAL
PARIS — 26, RUE ST-DOMINIQUE

INTRODUCTION

LE RÉALISME DE TOLSTOI

C'est avec une certaine défiance que les hommes de science reçoivent dans leur domaine ceux qui ne sont pas des leurs. Ils ont raison. Leur défiance augmente encore à l'égard d'un homme qui a fait ses preuves comme imaginatif, impulsif, passionné. Cela aussi est justifié. Toutefois, les domaines de l'esprit humain ne sont pas séparés par des cloisons étanches ; de l'un à l'autre, tout se compénètre, se chevauche. La trinité des éclectiques : sensibilité, intelligence, volonté, a depuis longtemps vieilli et plus n'est besoin d'en montrer l'insuffisance. Mais trop souvent encore, nous raisonnons comme si l'esprit se composait de compartiments fermés. C'est une grave erreur.

Victor Hugo écrivait :

« Les contraires ne s'excluent pas.... Tel esprit visionnaire est en même temps précis, comme Dante

qui écrit une rhétorique et une grammaire. Tel esprit exact est en même temps visionnaire, comme Newton qui commente l'*Apocalypse*, comme Leibnitz qui démontre, *nova inventa logica*, la Sainte Trinité [1]. »

Rien de plus juste, ni qui s'applique mieux à Tolstoï.

Comme Léonard de Vinci, qui au besoin fut ingénieur et constructeur de ponts, comme Gœthe, qui apporta dans les sciences naturelles des vues nouvelles et fécondes, Tolstoï nous offre le spectacle d'un très grand artiste, qui est par moments un esprit singulièrement précis, méthodique, et qui renouvelle avec maîtrise des domaines intellectuels où il semble ne se mouvoir qu'en se jouant, entre temps, et où il a tôt fait de rivaliser avec les spécialistes. Lorsque sa crise religieuse l'accule à une critique des textes des Evangiles, il se fait hardiment exégète, et il faut voir avec quelle patience, quelle minutie, quelle logique, il dissèque, mot par mot, les lignes grecques [2]. C'est un vrai travail de Bénédictin, et ceux qui se représentent l'artiste comme un être toujours en proie au caprice échevelé, inconscient, du démon de l'inspiration, n'ont qu'à parcourir ce livre pour être détrompés. Certes la critique de Tolstoï n'est pas indiscutable, mais elle est du moins discutable, et c'est peut-être souvent tout ce qu'on peut demander à un travail d'exégèse.

[1] V. Hugo, William Shakespeare.
[2] Les quatre Evangiles.

Or, bien plus qu'exégète, Tolstoï est pédagogue, éducateur. Et je n'hésite pas à dire : un grand éducateur et un grand pédagogue. Comme Rousseau, avec lequel il présente tant d'affinités, il a sur l'éducation des vues ingénieuses et profondes. Comme l'*Emile* voisine avec la *Nouvelle Héloïse* et les *Rêveries d'un promeneur solitaire*, ainsi les *Articles pédagogiques* et le *Syllabaire*, frères de *Guerre et Paix* et d'*Anna Karénine*, démontrent l'étonnante envergure d'un esprit.

On peut aller plus loin; on peut affirmer que Tolstoï est plus pédagogue que Rousseau; il a plus de méthode, il fait davantage de la science.

Cela tient, en premier lieu, à l'époque. La science expérimentale est récente, surtout dans les domaines qui touchent à l'être humain : là, elle n'existait guère du temps de Rousseau, tandis que Tolstoï connaît Darwin, Spencer, Auguste Comte. Rousseau, lui, est terriblement aprioriste, logicien sans merci, constructeur implacable, fils des Descartes et des Spinoza, ces bâtisseurs du monde à grands coups de logique. L'expérience ne compte guère pour lui, pas plus dans l'*Emile* que dans le *Contrat Social*, pas plus en pédagogie qu'en sociologie. Elle compte si peu qu'il n'éprouve pas le besoin de se faire lui-même éducateur, ou d'approcher l'enfant.

En second lieu, la différence tient au tempérament de ces deux esprits. Ce qui attire Tolstoï vers l'observation minutieuse de l'enfant, c'est la nature

même de son génie, son génie de réaliste, c'est-à-dire d'observateur par excellence.

* * *

Le réalisme foncier de Tolstoï. On l'oublie trop; il nous est voilé par ce qu'il y a d'orageux et de tragique, par ce qu'il y a de mystique et encore de paradoxal chez Tolstoï. Il faut le remettre en lumière.

On parle à satiété, il est vrai, du réalisme de Tolstoï romancier. On veut dire par là que cet artiste s'intéresse pour elles-mêmes aux réalités de l'humble vie humaine : aux mots et aux pensées, aux gestes, aux formes, aux couleurs. Son art est plus d'expression que de beauté. Tolstoï n'est pas lyrique, c'est-à-dire qu'il décrit volontiers les êtres pour eux et non pour lui, il ne les intègre pas dans le rythme de sa propre vie, mais par une sympathie créatrice, c'est lui qui se transporte en eux, dans leur peau. Il n'est pas non plus symboliste, c'est-à-dire qu'il ne cherche pas à rendre ces échos, ces résonances obscures que les choses, par quelque analogie secrète évoquent dans le tréfonds de l'âme; une chose n'est pas pour lui le symbole d'autre chose, la forme visible d'un sentiment ou d'une idée; elle est ce qu'elle est et vaut comme telle. Les êtres et les choses, au gré de Tolstoï, se suffisent à eux-mêmes. De tous ses sens, il aime intensément les choses. Son art, puissamment sub-

jectif puisqu'il porte la marque d'une personnalité qui s'impose, la griffe du lion, — subjectif puisque sans cela ce ne serait pas de l'art — son art est néanmoins aussi objectif qu'un art peut être.

Mais ce réalisme, chez Tolstoï, n'est pas spécial au romancier, et c'est ce qu'on oublie, et cet oubli crée une certaine défiance dès qu'on parle des « idées » de Tolstoï. Vous dites « Tolstoï », on vous répond « utopie ». Ce jugement, sous cette forme brutale et sommaire, méconnaît singulièrement la nature intime du génie de Tolstoï.

Transportons-nous là où Tolstoï s'élève le plus haut au-dessus du domaine des réalités courantes : dans sa religion. Là même, nous allons retrouver le réaliste. Voici ce que j'écrivais à ce sujet, dans une introduction aux lettres de Tolstoï à Bondarev, cet apôtre paysan pour qui le premier devoir de chaque homme était le travail de la terre [1] :

« Tolstoï est réaliste dans l'âme; c'est-à-dire que les réalités de la vie quotidienne, les réalités souvent cruelles et souvent pauvres, sont ce qui l'intéresse toujours. Réaliste était son roman, et lorsque de l'artiste il deviendra l'apôtre, réaliste sera sa foi. Point lyrique, point symbolique, point métaphysique : cela n'est pas dans le tempérament de Tolstoï; mais réaliste, active, impérieusement active, occupée jusqu'à l'obsession par les rudes réalités sociales, la

[1] Tolstoï. *Lettres à Bondarev*, éd. *Cahiers du Carmel*. Genève. Paris 1918.

misère, le tremblement de ceux qui ont froid, le regard de ceux qui ont faim. »

« Tolstoï garde ici l'attitude d'un esprit pratique, d'un homme qui met de l'ordre dans ses affaires et qui court au plus pressé. La question de l'urgence, de l'utilité, du degré d'utilité des actes et des choses est à la base de toute sa conception morale. Cela est fort bien dit dans *Que devons-nous faire ?* Cela est redit dans la préface écrite par Tolstoï à l'œuvre de Bondarev [1] :

> « L'idée maîtresse de l'œuvre est celle-ci : Dans toutes les circonstances de la vie, l'essentiel n'est pas de savoir ce qui est bon et nécessaire, mais de savoir quelle est, parmi les choses bonnes et nécessaires, la première en importance, la deuxième, la troisième, etc....
>
> « .... De même que l'amour pour une personne ne consistera pas à lui lire des romans si elle a faim, ou à lui mettre des boucles d'oreilles d'un grand prix si elle a froid ; de même, il est inadmissible que l'amour des autres puisse consister à amuser les rassasiés et à laisser mourir dans la misère ceux qui ont faim et froid. »

« C'est en vertu de ce réalisme de la foi que Tolstoï accorde une importance telle au travail matériel indispensable à l'existence. »

Si nous suivons Tolstoï dans son exégèse, là aussi nous retrouvons, où nous nous y attendions le moins, le réaliste. Ouvrons son livre *Les quatre Evangiles.*

[1] TOLSTOI et BONDAREV. *Le Travail*, éd. Flammarion. Paris.

Toute la critique que donne Tolstoï du texte des Evangiles est une preuve de la tournure toute pratique et point métaphysique de son esprit.

Dans l'introduction, il définit la « révélation » telle qu'il la comprend. Et il la comprend, non comme une initiation aux mystères d'un ciel nouménal, métaphysique, très haut au-dessus de nous. Non; il la comprend comme une réponse à la question morale, pratique, urgente, la même question, au fond, qu'il formula jadis par ces mots : « Que devons-nous faire ? »

« J'appelle révélation ce qui donne la réponse à cette question non résolue par la raison, qui me conduisait au désespoir et au suicide : quel est le sens de ma vie ? »

Dès l'interprétation des premiers mots de l'Evangile de Jean, le tempérament réaliste de Tolstoï s'affirme singulièrement.

Voici le texte grec :

Ἐν ἀρχὴ ἦν ὁ λόγος και ὁ λόγος ἦν πρὸς τον Θεόν, καὶ Θεός ἦν ὁ λογος.

ce que l'Eglise traduit :

« Au commencement était le verbe et le verbe était avec Dieu et le verbe était Dieu. »

C'est de la métaphysique; à priori, cela ne contente pas Tolstoï, et voici son interprétation à lui :

« Le commencement de tout est devenu l'entendement de la vie. Et l'entendement de la vie a pris la place de Dieu. Et c'est l'entendement de la vie qui est devenu Dieu. »

Les raisons de Tolstoï sont subtiles :

ἐν avec un verbe de mouvement peut signifier le changement.

ἦν — du verbe *εἶναι* outre l'existence signifie le changement — et peut se traduire par *devenir*.

λὸγος a un grand nombre de sens, et celui de parole, bien qu'il soit le sens primordial, est impossible ici :

« Si à un élève connaissant bien le grec mais ignorant la doctrine de l'Eglise, on donne à traduire le premier verset de Jean, — il rejettera sept significations impossibles du mot *λογος*: parole, discours, causerie, ouïe, éloquence, compte, respect. »

Tolstoï choisit *entendement*, et sous-entend *τῆς ζωῆς* (qui se trouve exprimé dans la première épître de Jean.)

Cette première interprétation de Tolstoï est bien curieuse; elle est subtile, trop peut-être. Tolstoï en somme tire l'Evangile à lui par les cheveux comme il reproche à l'Eglise de le faire dans un autre sens. Et le sens de Tolstoï, c'est, par besoin réaliste, d'éliminer tout le métaphysique[1].

[1] Egalement significative est l'interprétation de Luc VII, 28 : *'Αμὴν λέγω ὑμὶν οὐκ ἐγήγερται ἐν γεννητοῖς γυναικῶν μείζων 'Ιωάννου τοῦ βαπτιστοῦ · ὁ δέ μικρότερος εν τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν μειζων αὐτοῦ ἐστιν.*

Bref, l'au delà n'attire pas l'intelligence de Tolstoï. Sa religion est concrète, terrestre, humaine. Elle travaille la terre, elle a les pieds agglutinés à la glèbe. Elle s'inquiète peu de savoir ce qu'il y a au-dessus des nuages. Ce qui la sollicite, c'est le plus urgent, or le plus urgent c'est de savoir que faire ici-bas, tout de suite.

Comme je l'ai exprimé ailleurs [1], la métaphysique comme spéculation pure n'intéresse pas Tolstoï. Il affirme l'immortalité, c'est-à-dire l'existence de l'éternel en nous. Sur la forme de cette immortalité, il ne se prononce pas. Est-elle personnelle ou non ? Dès qu'il formule une hypothèse là-dessus, il se reprend le plus souvent, et note que c'est une image, une

Sur la première phrase, Tolstoï accepte la traduction ordinaire :

« Je vous dis en vérité : jamais d'une femme il n'est né un homme plus grand que Jean-Baptiste. »

Mais pour la seconde phrase, il n'est pas d'accord :

« Ordinairement on traduit ces paroles par : Le plus petit dans le royaume des cieux est plus grand que lui. Cette traduction est mauvaise parce que le plus petit dans le royaume de Dieu est opposé au plus grand dans quelque autre lieu. Il faudrait dire ainsi : *Le plus petit dans le royaume du ciel est plus grand que celui qui n'est pas dans le royaume*. Ce qui fait surtout cette traduction irrégulière, c'est qu'elle détruit le sens de tout ce qui précède et suit. On vient de dire que Jean est plus grand que tous les hommes, et tout d'un coup, il est plus petit que le plus petit dans le royaume du ciel, alors que Jésus ne fait que prêcher le royaume du ciel pour tous. *Αὐτοῦ* est ici adverbe et signifie *là-bas*, et alors le sens est très logique. *Jean est plus petit, plus minime que tous selon le jugement des hommes — c'est un mendiant*. Mais il est dit que le plus petit est parfois *le plus grand* dans le royaume de Dieu. »

[1] *Sur le Journal intime de Tolstoï*. Le Carmel, 1917, N° 8.

manière imparfaite de nous représenter ce que nous ne pouvons pas connaître.

De même son Dieu n'est pas métaphysique. Son Dieu est intérieur, il est force agissante au cœur de notre cœur. Mais il ne peut servir à expliquer les choses. Il n'est pas le créateur de la matière, mais le « père de la vie »[1]. — Le dogme de la création du monde par Dieu « pervertit[2] » l'intelligence humaine. En outre :

« Chercher l'origine du mal est aussi absurde que de vouloir chercher l'origine du monde. Il ne s'agit pas de savoir d'où vient le mal, mais de savoir comment le combattre, comment appliquer l'amour[2]. »

Telle est la religion de Tolstoï. Elle est agnostique; elle avoue son ignorance, et s'en accommode. Il lui suffit de savoir ce qui permet d'agir et de trouver la route : elle est pragmatique. Elle possède une boussole, et se dispense des étoiles, trop voilées.

* * *

Ce réalisme inné, comme tout tempérament, est un prisme qui déforme à sa manière la réalité même, un verre de couleur qui ajoute sa couleur à l'objet vu à travers lui. Ce tempérament porte avec lui certains postulats, certains points de vue préconçus, tellement naturels au sujet, tellement, si j'ose dire,

[1] *Ma Religion*, éd. Fischbacher, Paris.
[2] *Journal intime*, 1895-1900, éd. Jeheber, Genève.

organiques, que le sujet ne s'en aperçoit pas plus que de ses tics, de ses gestes coutumiers, de sa démarche. Tolstoï, critiquant le texte des Evangiles, ne dit pas, ne sait pas qu'un des principes directeurs de sa critique, c'est d'éliminer les interprétations métaphysiques et de chercher à toute force un sens moral et pratique. Ce principe n'est pas explicite pour lui, mais implicite et latent. Il ne le voit pas plus qu'il ne sent le degré de convergence de ses yeux; et cependant ce degré de convergence conditionne toute sa vision des choses.

Où ce prisme risque de déformer le plus l'objet, c'est sans doute lorsque cet objet est aux antipodes des réalités pratiques, humaines et quotidiennes. En art, par exemple, la vision très personnelle du réaliste Tolstoï saisit mal tout art qui s'éloigne du réalisme; l'art symboliste lui répugne. De là sans doute vient la sévérité de ses jugements sur Wagner, Ibsen ou Maeterlinck [1]. De là aussi en grande partie sa manière cinglante de juger le visionnaire de Zarathoustra :

« Le bavardage immoral, grossier, emphatique, insensé de Nietzsche [2]. »

Mais en dehors de pareils cas, il semble bien que de tous les prismes, celui du tempérament réaliste soit celui qui doive le moins déformer les réalités.

[1] *Qu'est-ce que l'art ?*
[2] Tolstoi. *Lettres*, II, éd. Stock, Paris. *(L'Art et la Critique.)*

Tolstoï observe, décrit les réalités humaines avec trop de fidélité et d'amour, pour être incapable de les étudier, pour n'en pas tirer autre chose que du rêve et de l'utopie.

* * *

C'est bien comme éducateur que Tolstoï a le mieux montré sa capacité d'étudier avec précision et méthode les réalités humaines. Non seulement, dans l'école qu'il dirige et dans la vie, il observe la nature et les besoins profonds de l'enfant, de l'enfant réel — et non de l'enfant théorique des pédagogues — mais encore il apporte son esprit réaliste et pratique dans l'étude de l'organisation matérielle des écoles, dans la critique des lois et des projets de loi sur l'instruction publique.

Un de ses articles pédagogiques les plus intéressants à ce point de vue est celui qui est intitulé : *Projet d'un plan général pour l'organisation des écoles populaires* [1]. Il s'agit de la critique d'un projet élaboré par le gouvernement russe, et Tolstoï, avec son bon sens, affermi par tout le bon sens populaire dont il s'est pénétré, — Tolstoï avec sa connaissance intime et vraie du peuple et de l'enfant, se fait un malin plaisir de relever tout ce qu'il y a de factice, d'impratique et d'impraticable, dans ce projet élaboré

[1] 1er volume des *Articles pédagogiques*. Œuvres complètes, tome XIII.

par des théoriciens qui restent à cent lieues de la réalité vivante :

« Mon opinion sur ce projet s'est faite malgré moi, grâce à la contradiction entre mes connaissances pratiques, acquises par mes rapports très étroits avec le peuple, et l'éloignement absolu qui sépare le plan du projet de la réalité. »

Il connaît le peuple, le peuple qui peine et qui se défie des nouveautés, qui se défie des promesses de l'Etat, qui se défie des impôts, ce prêt dont on lui assure le rendement au centuple, mais dont il n'a point là les résultats tangibles. Cette critique, bien antérieure à la crise religieuse et aux idées anarchistes de Tolstoï, n'est empreinte, et il faut le noter, d'aucun esprit de système; elle ne procède pas de la négation théorique de l'Etat, telle qu'il la formulera plus tard. Elle est le résultat de son expérience du peuple :

« On a observé partout et toujours que les parents achètent plus volontiers les livres, les ardoises, les crayons, afin que ces objets restent toujours à la maison, que de donner de l'argent pour l'achat de ces fournitures dans les écoles. »

Ce qui sent l'à priori, lui répugne. Les besoins de l'enfance et les besoins du peuple sont complexes, et veulent être étudiés de près, par une étude sympathique et vivante. On ne saurait décréter d'abord

et d'en haut, quels sont ces besoins et comment les satisfaire :

« Définir le programme des écoles populaires me semble tout à fait impossible. »

A plus forte raison, tout ce qui se rapproche du monopole de l'enseignement, lui semble désastreux. Tout est encore, en matière d'instruction, à découvrir, à expérimenter. Et la libre recherche est la seule méthode. En outre Tolstoï, grand individualiste d'ailleurs par nature, sait le prix que chaque homme attache à sa propre liberté d'action, et comme le travail libre est supérieur en rendement au travail imposé et délimité.

« .... Nul ne désirera fonder d'école quand il n'aura pas le droit de nommer les maîtres, de les remplacer, de choisir les manuels, de faire un programme. »

Mais liberté n'est pas désordre. Une organisation s'impose. Et pour être une organisation, elle veut de la précision. Ici Tolstoï est pris d'un accès d'humour, en relevant ce qu'il y a de flou, d'inorganique, dans le projet du gouvernement. Beaucoup de mots pour ne rien dire, des tautologies ou des à-peu-près. Rien qui soit inspiré par un besoin d'ordre et d'exactitude :

« Tout le projet, comme le peuvent voir les lecteurs, est rempli d'articles de ce genre : que les écoles populaires sont des établissements publics, que les prêtres peuvent enseigner quand ils en auront le

temps, que les curateurs n'ont aucun droit,... que les particuliers peuvent enseigner, qu'on peut instruire aussi les jeunes filles.... que l'inspecteur doit inspecter les écoles,... qu'on ne peut faire payer deux fois pour les études, que les élèves peuvent ou non fréquenter l'école.... etc., etc. — En lisant ce projet, on s'étonne, quand on vit à la campagne, qu'on ait pu écrire de pareils articles et en remplir le projet. »

Par contre le gouvernement a des précisions illusoires. Le fait qu'un enfant, tel jour, à telle heure a un an de plus que la veille ne répond pas à une réalité profonde. L'enfant, ce jour-là, n'a pas subi de métamorphose subite. Et Tolstoï taquine les auteurs du projet et, en veine d'humour, les prend à partie sur un article assez inoffensif :

« Article 63. Les élèves peuvent entrer à l'école primaire à partir de l'âge de huit ans....

« — Pourquoi à partir de huit ans et non à partir de six ans et trois mois et demi ? »

Petite mauvaise plaisanterie d'un grand homme? Peut-être. Mais même au-dessous de cette plaisanterie, il y a ce bon sens profond, qui considère la réalité vivante, et qui ne s'accommode pas d'un décret plaqué sur elle arbitrairement et non émané d'elle.

* * *

C'est dans le même esprit que Tolstoï fait la critique de la pédagogie allemande et des adeptes russes de celle-ci [1]. Il parle du « pédantisme coutumier aux Allemands ». — A propos des manuels de Bounakov et Evtouchevsky, pédagogues de l'école allemande, il écrit :

« La première chose qui saute aux yeux, c'est ce rapport étrange envers des enfants imaginaires, des enfants que moi, du moins, je n'ai jamais vus dans l'empire russe. »

A propos d'une histoire de renard, imaginée par Bounakov à l'usage des enfants, le réaliste Tolstoï bondit : cela pue la fausseté, c'est fait de chic :

« Tout, dans ce récit, est arbitraire. Il est arbitraire que l'hiver un renard ait pu voler un canard à un paysan, que le paysan tende un piège au renard, que celui-ci dorme le jour dans son trou, alors qu'en réalité il ne dort que la nuit. Il est arbitraire que le trou, creusé l'hiver, recouvert de planches, ne serve à rien. Il est arbitraire que le renard mange la chair du cheval, ce qu'il ne fait jamais; arbitraire la soi-disant ruse du renard qui court devant le chasseur, arbitraires le monticule et le chasseur qui ne tire pas pour ne pas manquer son coup. C'est-à-dire que tout, du commencement à la fin, est absurde et n'importe quel enfant de paysan pourrait en remontrer à l'auteur de cette petite histoire, si on l'autorisait à parler sans lever la main. »

[1] *Sur l'instruction du peuple*, 1875. 2me vol. des *Articles pédagogiques*, t. XIV des *Œuvres complètes*.

Le système de pareils éducateurs du peuple pèche par la base : d'abord ils ne connaissent pas le peuple :

« Dans le milieu des pédagogues, de ceux qui composent les manuels et établissent les règles, l'ignorance est si absolue, le désir de connaître le peuple et ce qu'il veut est si faible que l'influence de la réalité sur ces méthodes n'entrave nullement la marche de leur œuvre. »

Ensuite ils ne connaissent pas l'enfant; ils n'ont point cette première qualité du pédagogue, qui est d'être psychologue, et de pénétrer l'âme enfantine.

« Les pédagogues de l'école allemande ne comprennent même pas cette finesse, ce véritable développement de la vie, ce dégoût de toute fausseté, cette raillerie toujours à l'affût de tout ce qui est faux, toutes choses qui caractérisent l'esprit des enfants des paysans russes, et c'est pour cela seul qu'ils exercent leur métier si hardiment (comme je l'ai vu moi-même) sous le feu de quarante paires d'yeux d'enfants qui se moquent d'eux. »

Bref, ce sont de purs théoriciens. Ils systématisent, et par là ils compliquent la réalité vivante, qui est simple à saisir intuitivement, sinon à expliquer.

« La pédagogie se trouve dans une situation semblable à celle où se trouverait la science qui rechercherait comment l'homme doit marcher, qui se mettrait à formuler des règles pour la marche et à les

enseigner aux enfants, leur prescrivant de contracter certains muscles, d'en relever certains autres. »

* * *

Au reste, Tolstoï ne se contente pas de critiquer. Cette œuvre négative n'est pour lui, créateur, que la préparation de l'œuvre positive d'édification. Dans le même article, il élabore lui-même, point par point, un projet d'organisation scolaire : projet dont la netteté, la simplicité, le sens pratique en peut remontrer aux auteurs du projet gouvernemental, qu'il disséquait naguère :

A l'idée du monopole, il oppose celle des écoles modèles organisées par l'Etat. Il y aura une école modèle par district. Et ces écoles elles-mêmes ne procéderont pas d'un dogme éducatif, d'un apriorisme quelconque. Elles seront des *centres d'expérience*. Elles serviront à proposer aux maîtres des écoles libres des améliorations inspirées des méthodes nouvelles qui auront fait leurs preuves.

« Cette école ne doit pas être modèle en ce sens qu'on y introduise des cubes, des tableaux et toutes les bêtises qu'inventent les Allemands, mais en ce sens que dans cette école, on *expérimentera* sur les enfants de paysans, les mêmes qui composent les autres écoles, les procédés les plus simples susceptibles d'être adoptés par la majorité des maîtres (libres). Alors le maître principal parcourra toutes

les grandes écoles, le dimanche réunira chez lui les maîtres, leur signalera leurs défauts, leur proposera de nouvelles méthodes, leur donnera des conseils et des livres pour leur propre instruction et les invitera le dimanche dans son école.... Quand le maître principal aurait le temps il ferait également le tour des petites écoles, inviterait chez lui les maîtres. Mais l'obligation de surveiller les maîtres inférieurs serait imposée à ceux des grandes écoles, dont chacun parcourrait les écoles de son district et réunirait les maîtres chez lui, soit le dimanche soit un jour ouvrier. »

Tolstoï veut avant tout un système pratique, simple, peu coûteux, qui reçoive spontanément l'adhésion du peuple :

« Quand le peuple choisira lui-même le centre pour les écoles, quand il choisira les maîtres, fixera leur appointement et profitera des avantages de l'école, seulement alors il augmentera les sommes dépensées pour les écoles, si c'est nécessaire. »

C'est dans le même esprit que Tolstoï reproche à l'Etat d'être intervenu brutalement, d'avoir fermé des écoles, d'avoir substitué au grand nombre de petites écoles un petit nombre de grandes écoles, avec des locaux coûteux, que le peuple n'aime pas, et qui sont impratiques parce que souvent loin des villages. Et ainsi il devient difficile de faire payer au peuple des impôts pour des écoles dont il sait qu'il ne retirera aucun avantage. Enfin Tolstoï se

montre partisan de l'école limitée à l'hiver pour les petits paysans. Lors des travaux des champs, ils seront à l'« école de la vie », qui vaut bien l'autre.

L'« école de la vie » — c'est bien là l'expression du réalisme de Tolstoï, ennemi de tout ce qui est factice, théorique, surajouté à la vie. Entre les murs même de l'école, c'est la vie qu'il veut insuffler. Nous allons voir comment.

PREMIÈRE PARTIE

LES SOURCES

CHAPITRE PREMIER

LES INFLUENCES

A l'heure où apparaît Tolstoï éducateur, un renouvellement de l'éducation commençait à s'affirmer. Trois noms se présentent ici d'emblée à l'esprit : Rousseau, Pestalozzi, Frœbel.

Ces trois noms du reste se tiennent; ils expriment l'évolution d'un seul courant. Thèse, antithèse et synthèse, dirait Hegel. Rousseau, théoricien génial, lance l'idée; Pestalozzi l'adapte à son tempérament, et l'applique en homme de cœur et d'action. Froebel enfin veut unir la pratique de Pestalozzi à une expression théorique plus rigoureuse.

L'*Emile* reste le point de départ. C'est lui qui invite à rompre avec la routine, à étudier d'abord l'enfant avant de lui imposer une éducation toute faite, à exercer les sens avant l'esprit, à accroître l'initiative par plus de liberté et d'activité, par plus de culture physique aussi. Rousseau prêche, là

comme ailleurs, le retour à la nature. Mais il s'agit de plus que d'un simple retour.

C'est en Suisse que Pestalozzi soumet l'idée nouvelle à l'épreuve de feu de la pratique. Il n'est pas théoricien, lui; il s'accommode de compromis et de contradictions; il supprime les punitions et les récompenses, mais il oscille encore entre la contrainte et la liberté. Qu'importe ? il expérimente. Et c'est par des tâtonnements successifs que le nouvel équilibre se trouvera. Pestalozzi place l'intuition *(Anschauung)* à la base de toute connaissance, et, selon sa définition, « l'intuition, c'est l'impression immédiate que le monde physique et le monde moral produisent sur nos sens extérieurs et intérieurs. » Fidèle à Rousseau, il veut substituer souvent au livre la mise en contact direct avec la réalité. Pour cela, il faut d'abord apprendre à l'enfant à observer et à connaître ce qui l'entoure : « La connaissance commence autour de l'homme et s'étend concentriquement. » Pestalozzi se trouve être ainsi l'initiateur des « leçons de choses » qui chez lui prennent la forme de l'*Anschauungsunterricht* (leçon d'intuition). Par des demandes et réponses organisées, l'enfant apprend à distinguer et à classer les objets familiers, et à manier à leur occasion les concepts de rapport, depuis les plus concrets (haut et bas, contenant et contenu) jusqu'aux plus abstraits (possibilité, existence). Cette méthode nous intéresse spécialement par le développement qu'elle va prendre en Allemagne au

temps de Tolstoï. Bien vite du reste, les nouveaux principes tendent à se dogmatiser, à perdre le souffle de liberté et de vie qui les anima d'abord. L'enfant, chez Pestalozzi, pour aller du proche au lointain, doit commencer par énumérer les parties de son corps, y compris les os des mâchoires. (Cet exercice de catalogue, qui s'éloigne du véritable esprit de la méthode doit plutôt être imputé, d'ailleurs, à un disciple de Pestalozzi, Krusi). Mais où la vie risquerait d'être absente, Pestalozzi l'insuffle à nouveau, par son ardeur, son dévouement total à une idée à laquelle il donna ses biens jusqu'à la misère, ses forces et son temps jusqu'au terme [1].

Frœbel vécut deux ans à Yverdon, où enseignait Pestalozzi. Il s'inspira de son esprit. Mais il éprouva le besoin de faire plus scientifiquement ce qu'avait fait son maître. « Nos plus grands éducateurs pratiques, dit-il, même sans excepter Pestalozzi, me semblent trop primitifs, trop empiriques et capricieux, et par conséquent pas scientifiques. » Ce qui ne conduira pas Froebel à négliger pour cela la pratique. Pestalozzi avait reconnu l'*intérêt* comme principe de tout progrès dans l'étude ; il faut que le terrain soit prêt à recevoir les connaissances, et les méthodes classiques oublient trop le terrain, l'élève, le sujet — pour ne s'inquiéter que de l'objet à connaître. Froebel développe cette idée. Il exprime qu'on ne peut pas séparer la connaissance d'avec la vie.

[1] Cf. Gabriel Compayré. *Pestalozzi*, éd. Delaplane, Paris.

« Vivre, agir, connaître rendent toujours un accord simultané, avec accentuation de l'un des termes ou de deux à la fois. » Esprit synthétique, il ne séparera donc pas pour lui-même la pratique et la théorie, ni pour l'enfant l'activité et l'instruction. C'est pour satisfaire à cette activité, qu'il tient à ce qu'un jardin soit à la disposition de l'enfant. Le « jardin d'enfants » où il réalise sa conception signifie cela d'abord, et ensuite exprime que l'enfant lui-même doit être « jardiné » comme une plante [1], et comme elle placé dans les conditions que lui assigne la nature. Enfin c'est Frœbel qui donne une importance primordiale au « jeu » dans l'éducation; le jeu est la manifestation spontanée de l'activité de l'enfant, et puisque l'activité est la base de la connaissance, il faut utiliser le jeu comme support de l'instruction.

Vie, nature, liberté, activité — ce sont toujours les refrains de Rousseau qui résonnent ici. Pestalozzi et Frœbel ont fait passer en acte ce qui était chez lui en puissance. Son esprit plane sur eux. Même son style, même son Dieu — ce Dieu que la nature enseigne et que blesse le dogme — se retrouvent en eux. Il s'agit d'un puissant courant de rénovation et de vie. Ce courant, comment Tolstoï le rencontra-t-il ?

[1] FRŒBEL. *L'éducation de l'homme.* KARL SCHMIDT. *Geschichte der Pädagogik*, 1876.

* * *

Tolstoï découvrit Rousseau très jeune, et s'y reconnut. Il l'aima avec la fougue et la passion qui lui sont propres. Il fut un temps où il portait en médaillon l'image de Rousseau comme une image sainte, et dans tous les domaines de l'esprit, il subit l'influence primordiale du grand rénovateur. Lui-même nous a laissé la liste des livres qui exercèrent sur lui, adolescent, le plus d'influence, en faisant suivre chacun d'eux de l'une des mentions : « grande, très grande, considérable » — selon le degré d'influence [1]. La mention « considérable » est appliquée à l'Evangile de Matthieu, au Sermon sur la montagne, au *David Cooperfield* de Dickens, aux *Confessions* et à l'*Emile* de Rousseau.

Mais les développements postérieurs du courant de rénovation ne lui furent pas inconnus; loin de là. Après un premier voyage à l'étranger, il s'occupe activement et pratiquement des écoles de paysans, pendant l'hiver 1859-1860. A ce moment, il subissait déjà une crise morale. Il éprouvait les affres du doute sur la vie et la destinée humaine. Son œuvre littéraire lui apparaissait dénuée de sens, et il cherchait dans l'éducation des enfants, une activité solide, dont le but fût certain, où le bien et le mal ne pussent faire l'objet d'un doute. Mais ici même les doutes et les tourments le poursuivirent, et furent le grand aiguillon de ses recherches. C'est sous cet aiguillon qu'il

[1] Tolstoi. *Vie et Œuvres.* Fragments colligés et annotés par P. Biroukov. Ed. *Mercure de France*, Paris. Tome I, p. 174.

repartit à l'étranger le 3 juillet 1860. Il nous a décrit cette première crise dans ses *Confessions :*

« Ce m'est étrange à présent de me rappeler comment je biaisais pour réaliser mon désir d'enseigner, sachant très bien, au fond de mon âme, que je ne pouvais enseigner rien de ce qu'il fallait, l'ignorant moi-même. Après une année passée à m'occuper de l'école, je partis pour la seconde fois à l'étranger, afin d'y apprendre le moyen d'arriver à instruire les autres, tout en ne sachant rien soi-même.... »

C'est donc avec la ferme intention de parfaire ses connaissances pédagogiques, que Tolstoï entreprit ce voyage. Il fut fidèle à son but.

Il parcourt d'abord l'Allemagne ; il s'arrête une journée à Berlin pour visiter les écoles. Puis il voit les écoles saxonnes, qui lui font une impression déplorable :

« J'ai visité les écoles. C'est affreux ! la prière pour le roi; les coups; tout par cœur; des enfants estropiés, effrayés ! »[1]

Le 19 juillet, il part pour Kissingen, et lit en route l'histoire de la pédagogie. Et à Kissingen, il fait la connaissance du sociologue Froebel, neveu du créateur des « jardins d'enfants ».

La maladie et la mort de son frère Nicolas, qui soignait sa phtisie à l'étranger, et qui mourut à Hyères cette année-là, firent obliquer Tolstoï vers

[1] *Vie et Œuvres*, ouvr. cité. Tome IV.

le Midi. Mais ses préoccupations d'éducateur ne le quittaient pas. A Marseille, il visite les écoles populaires. Là, c'est encore la routine qui règne :

« Pas un seul élève ne savait résoudre le problème le plus simple de l'addition et de la soustraction, mais en même temps, avec des nombres abstraits, il faisait facilement et vite de longues opérations, multipliait des milliers par des milliers. Aux questions de l'histoire de France, apprise par cœur, ils répondaient très bien, mais, les interrogeant dans un ordre différent de celui du livre, j'appris qu'Henri IV avait été tué par Jules César. »

L'impression n'est pas meilleure qu'en Saxe. A en juger par ces écoles, dit Tolstoï, on croirait qu'on a affaire « à un peuple grossier, ignorant, hypocrite, plein de préjugés et presque sauvage ». Pourtant, à voir le peuple de Marseille, il sait fort bien qu'il n'en est rien :

« Le peuple français est presque tel qu'il se croit : habile, intelligent, sociable, libre-penseur, et, en effet, civilisé. »

Et Tolstoï, considérant l'ouvrier marseillais, pas bête du tout, se demande : « Où donc a-t-il appris tout cela ? » Et il ajoute :

« J'ai trouvé spontanément cette réponse à Marseille, en commençant, après avoir visité les écoles, à parcourir les rues, les guinguettes, les cafés-concerts, les musées, les ateliers, les docks, les librairies. »

Bref, ici éclate à ses yeux le divorce entre l'école et la vie, et il aperçoit que c'est la vie, et non l'école routinière, qui forme et qui instruit. Il pourrait dire avec Frœbel :

« L'expérience a souvent démontré l'utilité de cette marche de l'enseignement, qui permet à l'écolier de s'instruire en grande partie hors de l'école même [1]. »

Au cours du même voyage, Tolstoï visita encore des écoles en Angleterre, puis revint en Allemagne, où les tentatives pédagogiques avaient pris le plus de développement. C'est alors qu'il s'arrête à Weimar, où il s'intéresse surtout aux « jardins d'enfants », dirigés par Mina Schelhorn, une élève de Frœbel, qui, avec empressement, montra à Tolstoï les travaux et les jeux des enfants, tout en l'aidant à compléter ses connaissances sur Frœbel.

On trouve dans *Vie et Œuvres* le récit pittoresque par Julius Stœtzer de la visite que fit Tolstoï, incognito, dans sa propre classe (également à Weimar). La passion de Tolstoï pour la pédagogie était telle qu'il voulut emporter les devoirs des enfants, au grand scandale du brave Stœtzer.

Après Weimar, Tolstoï se rendit à Gotha, où il visita encore des jardins d'enfants et fit la connaissance de pédagogues réputés. Puis il repassa par Berlin où il vit le fils de Diesterweg. Cette entrevue

[1] *L'Education de l'Homme.*

avec « un pédant froid » comme dit Tolstoï le déçut. Mais n'importe : il pénétra dans l'atmosphère de Diesterweg comme il avait pénétré dans celle de Frœbel. Et Diesterweg est le disciple immédiat de Pestalozzi.

Diesterweg (1790-1866) dirigeait le « séminaire » de Berlin, c'est-à-dire que lui incombait la formation des maîtres. C'est ainsi qu'il eut une grande influence sur les écoles allemandes. Il développa la méthode pestalozzienne de l'*Anschauungsunterricht*, il l'introduisit dans les écoles de l'Etat. Et vraiment il est moins remarquable par l'originalité de ses vues, que par l'activité et le zèle avec lesquels il voulut réaliser les conceptions de Pestalozzi. En 1846, vingt ans après la mort de Pestalozzi, on célébra l'anniversaire de celui-ci dans cinquante-neuf villes de Suisse et d'Allemagne, et l'organisateur principal de cette commémoration fut Diesterweg. Ce zèle du reste ne fut pas étranger à sa disgrâce, et à sa mise en disponibilité l'année suivante.

* * *

Ainsi Tolstoï connut de près l'état de la pédagogie de son temps, et en particulier il se sentit attiré par le courant Pestalozzi-Frœbel, et y fut initié par les hommes les plus qualifiés pour cela. Il étudia ce mouvement non seulement par les livres, mais par les hommes et par l'observation des écoles elles-

mêmes. L'influence est donc indéniable. Est-ce à dire qu'elle fut passive ? Loin de là.

Tolstoï était un esprit trop chercheur, trop tourmenté, pour dire simplement « amen » à quoi que ce fût. Il était aussi trop porté à la critique, à la contradiction, pour accepter passivement les idées d'autrui. Même, le jugement qu'il porta sur ses prédécesseurs fut d'une sévérité qui peut nous étonner.

Dans ses articles pédagogiques, nous trouvons des gestes de mauvaise humeur comme ceux-ci :

« Il surgit des milliers de théories, les plus diverses, les plus étranges, basées sur rien, comme celles de Rousseau, de Pestalozzi, de Frœbel. [1] »

Ou bien :

« Les jardins d'enfants (une des créations les plus monstrueuses de la nouvelle pédagogie) [2]. »

Ce que Tolstoï reproche surtout aux nouvelles écoles, c'est leur pédantisme. La foi aveugle dans les méthodes crée un dogmatisme nouveau, non moins dangereux que l'ancien. La règle change, mais de nouveau la vie est étouffée par la règle. Les écoles pestalozziennes et froebeliennes se sont développées en Allemagne, c'est là que Tolstoï les a vues, et tout son être se révolte contre la discipline et le pédantisme allemands. Nous avons déjà rencontré quelques-unes de ses boutades contre les Allemands.

[1] *Articles pédagogiques.* 1er vol. *Sur l'Instruction publique.*
[2] *Articles pédagogiques.* 2me vol. *Sur l'Instruction du peuple.*

Il y a là chez lui quelque chose, pour ainsi dire, de réflexe. Il y a sans doute aussi une certaine rancune mal avouée : La déception que lui laissa le fils de Diesterweg, il dut l'éprouver plus d'une fois en Allemagne. Son tempérament spontané, chaud, ennemi des règles, son tempérament de Russe et de Russe qui s'appelle Tolstoï, dut souvent être blessé par l'accueil des « pédants froids ». Souvent, dans ses critiques, il lui arrive d'opposer l'esprit russe et l'esprit allemand :

« L'enfant russe ne peut et ne veut croire (il a trop de respect pour le maître et pour soi) qu'on l'interroge sérieusement quand on lui demande si le plafond est en bas ou en haut, ou combien il a de pieds [1]. »

Dans cette boutade, on reconnaît une allusion à la méthode pestalozzienne, à l'*Anschauungsunterricht*. Cette méthode, dans les écoles allemandes que vit Tolstoï, était appliquée avec une lourdeur magistrale, qui justifie amplement cette critique. Rochow avait réuni des dialogues de maître à élève sous les titres de : *Manuel en forme de catéchisme* — et *Catéchisme de la saine raison.* La méthode prêta vite aux plus bizarres excès. Nous avons déjà vu un disciple immédiat de Pestalozzi, cataloguer avec insistance les parties du corps; à plus forte raison, ses disciples plus éloignés devaient se laisser aller à une pente trop facile. C'est ainsi que Zelter finit par enseigner

[1] *Sur l'Instruction du peuple.*

la gamme à ses élèves en leur faisant monter une échelle à sept échelons, que Pföhlmann, en Bavière, donna des leçons de géographie, en figurant les fleuves par des rigoles creusées dans une planche et remplies d'eau, et qu'un autre maître représenta la flagellation du Christ en flagellant un élève. L'*Anschauungsunterricht* devint d'autre part une occasion de tout classer, de tout cataloguer, expliquer, définir. On insistait sur les concepts de réalité, de possibilité, de nécessité. Telle leçon ressemblait à une énumération des catégories kantiennes.

On comprend qu'à ce spectacle, le bon sens de Tolstoï se révolte. Son humour s'éveille. Et il se plaît à nous caricaturer une leçon d'intuition à laquelle il assista. Le maître présentait aux élèves un tableau figurant un poisson, les élèves devaient dire ce qu'ils voyaient, ils répondaient d'abord : un poisson — mais ce n'était pas cela ; ils cherchaient longtemps, proposaient des réponses plus ou moins saugrenues, et enfin le maître leur annonçait solennellement qu'ils avaient devant eux « l'image d'un poisson ».

Cependant Tolstoï ne s'adresse pas seulement aux exagérations et aux déformations de la méthode. Quelque chose, dans la méthode elle-même, lui semble faux. Qu'on se reporte à une boutade citée plus haut, et où il compare la pédagogie à une science qui voudrait enseigner la marche en prescrivant de contracter certains muscles, alors que la vie ensei-

gne d'emblée la marche avant que celui qui marche ne connaisse l'existence même de ses muscles. Tolstoï s'élève contre l'esprit *analytique* qui préside d'un bout à l'autre à la pédagogie nouvelle. Et cela nous explique pourquoi il trouve quelque chose de « monstrueux » aux jardins d'enfants. C'est que Froebel pose l'analyse à la base de son enseignement (quitte à la parfaire ensuite par la synthèse). Il insiste à chaque instant dans son livre *L'Education de l'Homme* sur la marche du simple au complexe, alors que la vie, en réalité, commence par créer le complexe, et que l'intelligence seule décompose ensuite ce complexe en éléments simples. Là est, il me semble, la raison profonde de la critique de Tolstoï. C'est en vertu de cet esprit analytique, qu'on demande aux enfants si le plafond est en bas ou en haut. Ils ne comprennent pas une telle question, ou bien on les ennuie. J'exprimerais volontiers ainsi l'idée de Tolstoï : La vie réalise d'emblée un cercle parfait; la pédagogie analytique veut aboutir à ce cercle en partant d'un polygone régulier dont elle multiplie indéfiniment le nombre des côtés sans atteindre jamais la perfection du cercle. De la sorte la vie, qu'on prétend respecter, est de nouveau méconnue. Sa souplesse est changée en raideur, et c'est cela qui est « monstrueux ».

* * *

Ainsi Tolstoï est bien dans le nouveau courant, ce courant qui veut la vie, la spontanéité, l'étude des besoins de l'enfant. Il est pestalozzien et froebelien plus qu'il ne veut le dire, — mais moins qu'on peut le croire. Il trouve que le courant a dévié, et il le remonte, pour repartir autrement. Il veut d'abord le retour à la nature, dont la méthode analytique s'éloigne de nouveau. Et ici, c'est à Rousseau qu'il remonte. Il est persuadé avec Rousseau que la nature est bonne; il ne le croit peut-être pas toujours intellectuellement, mais il le croit par tout son être, comme par instinct. Il aime à donner l'enfant en modèle à l'adulte.

Non seulement cette pente lui est familière à la fin de sa vie, mais elle le lui fut toujours.

Dans le *Journal du prince Nekhloudow*, nouvelle autobiographique qui date de Lucerne, 1857, voici (à propos d'une foule de gens du monde qui écoutent longuement un pauvre chanteur tyrolien, et ensuite dédaignent de lui donner un sou), une apostrophe qui rappelle Rousseau, et qui exprime nettement cette santé primitive de l'enfant, et cette déformation par la société :

« Pourquoi tous, ce soir, étiez-vous aux balcons, écoutiez-vous avec respect les chansons du petit mendiant ? Et s'il eût voulu chanter davantage vous eussiez encore gardé le silence pour l'écouter. Quoi ? Pourrait-on, même pour un million, vous chasser de

votre patrie et vous forcer à venir dans un petit coin de Lucerne ? Pourrait-on, pour de l'argent, vous tenir sur un balcon pendant une demi-heure ? vous forcer à rester silencieux, immobiles ? Non ! mais une seule chose vous fait agir ainsi, une seule chose qui éternellement vous remuera plus fort que tous les autres moteurs de la vie, c'est le besoin de poésie que vous ne reconnaissez pas, mais que vous sentez et sentirez toujours, tant qu'il restera en vous quelque chose d'humain. Le mot « poésie » vous semble ridicule, vous l'employez comme une raillerie, vous n'admettez que pour les enfants et les demoiselles naïves l'amour des choses poétiques, et même vous vous en moquez et pour vous, ce qu'il faut, c'est quelque chose de positif. Mais les enfants observent la vie très sainement, ils aiment et savent ce que l'homme doit aimer et ce qui donne le bonheur, et vous, la vie vous a tellement troublés et dépravés, que vous raillez cela seul que vous aimez et que vous cherchez ce que vous haïssez et qui fait votre malheur. Vous êtes si gâtés que vous ne comprenez pas ce que vous devez au pauvre Tyrolien qui vous a fourni un plaisir pur, et vous vous croyez tenus, gratuitement, sans utilité ni plaisir, de vous humilier devant un lord et, on ne sait pourquoi, de lui sacrifier votre tranquillité, vos goûts. Quelle sottise ! Quelle insanité inexplicable. »

Ce n'est pas du reste un acte de foi aveugle dans la « bonté » de la nature. Pour Rousseau, l'homme naît bon. Pour Tolstoï, l'homme naît *sain*, et la société moderne est souvent porteuse de germes d'intoxication. Cette santé primitive, nous la retrou-

vons en général chez l'enfant, que nous devons veiller à ne pas intoxiquer. C'est pourquoi nous devons être très prudents dans nos méthodes, c'est pourquoi nous devons le moins possible imposer à l'enfant nos dogmes quels qu'ils soient. La question est moins de former l'âme que de l'empêcher de se déformer. Cette conviction est ancrée chez Tolstoï. Il l'a déjà exprimée, dans sa nouvelle *Deux Hussards* (1856) sous cette forme crue et paradoxale qui lui est naturelle :

« Les meilleures choses arrivent toujours par hasard, et plus on s'inquiète, plus ça va mal. Au village on songe rarement à l'éducation et c'est pourquoi, par hasard, on y donne souvent une bonne éducation. C'est ce qui arriva surtout avec Lisa. Anna Fédorovna, à cause de son esprit borné et de l'insouciance de son caractère, ne donnait à Lisa aucune éducation, elle n'apprit ni la musique, ni le français si utile, mais par hasard, elle avait eu de feu son mari une jolie et forte fille, elle la confia à la nourrice et à la bonne, la nourrit, l'habilla en robe de coton, en souliers de peau de mouton, l'envoya se promener et cueillir des champignons et des baies, lui fit enseigner la lecture et l'arithmétique par un élève du séminaire et par hasard, après seize ans elle aperçut en Lisa une amie, toujours gaie, et une bonne et active ménagère. »

Il ne faudrait pas conclure de là que Tolstoï méprise l'éducation. Le zèle avec lequel nous venons de le voir s'informer des méthodes témoigne du con-

traire. Il croit à l'éducation, il y croira toujours; mais il n'en a pas la superstition, cette superstition qui inspire le pédantisme et le dogmatisme, la croyance à l'infaillibilité des méthodes — toutes choses qu'il a en horreur, parce qu'elles figent la vie. Il consacrera ses forces, son temps, son travail minutieux, à l'œuvre pédagogique; il rédigera un *Syllabaire*, mais il ne composera pas, comme Rochow, un *Catéchisme de la saine raison.*

Continuateur de Rousseau, de Pestalozzi et de Frœbel, il les renie, surtout parce que le « tout fait » lui répugne et parce que leur idée est devenue doctrine. Et il remonte à la source dont ils partirent.

CHAPITRE II

LES SOUVENIRS D'ENFANCE ET D'ADOLESCENCE

Nous savons maintenant ce que Tolstoï, en éducation, emprunta aux idées des autres. Mais il dut beaucoup à lui-même. C'est à lui-même qu'il dut cette merveilleuse compréhension de l'âme enfantine. Et ce qui l'aide à comprendre ainsi l'enfant, c'est qu'il se souvient, par le menu, de son enfance à lui, et de ce qu'il éprouvait alors.

Chose banale que de se souvenir de son enfance ? Pas du tout. Chez la plupart d'entre nous, quelques souvenirs émergent, de plus en plus rares à mesure qu'on remonte le cours du temps. Souvent ce ne sont pas même des souvenirs; ce sont des reconstitutions archéologiques d'après les récits de nos parents. Et quand ce sont des souvenirs, ils sont en général déformés, squelettiques. Nous revoyons l'événement, mais pas sa moëlle vivante, pas l'émotion

particulière, originale, qui l'accompagnait et lui donnait sa valeur. Nous avons oublié ce que nous sentions, et volontiers nous prêtons à l'enfant que nous fûmes le sentiment, la manière de réagir de l'adulte que nous sommes. L'intime de notre enfance est dans l'oubli : soit l'oubli complet, soit la déformation de l'enfant en adulte. D'où il résulte que la plupart d'entre nous ne comprennent plus l'enfant. Tantôt il nous semble que sa vie intérieure est négligeable, qu'il est un petit animal stupide ou une petite chose indifférente — tantôt nous estimons qu'il peut juger et raisonner comme nous. Mais l'enfant, cet être vivant qui a sa vie spécifique comme l'avait déjà répété Rousseau, l'enfant qui n'est ni une chose ni un homme, nous l'ignorons.

Il y a plusieurs raisons à cet oubli : C'est l'éloignement d'abord. — C'est aussi la sollicitation toujours plus pressante de vivre et d'agir, qui fait le tri de nos souvenirs, nous présentant sans cesse les plus utiles pour la pratique, et négligeant ceux qui ne valent que par un état d'âme et par une coloration poétique. Et c'est encore ce *refoulement*, que la psychanalyse nous révèle comme une véritable fonction de la vie, et qui est en jeu dès l'enfance pour rejeter hors de la conscience les impressions et les souvenirs pénibles, blâmés ou honteux.

Cependant certains font exception à la loi. Tolstoï est de ceux-là. Il est de son tempérament de s'analyser, de s'observer, de s'écouter vivre : et cela fut

toujours, même dans l'enfance, de sorte que ses impressions eurent plus d'acuité, une telle acuité que l'éloignement n'avait plus le pouvoir de les effacer. En outre, Tolstoï est un grand artiste, c'est-à-dire que la sollicitation pratique, très forte pourtant chez ce réaliste et cet homme d'action, laisse à son âme le loisir de se retourner. Enfin, il est un homme de scrupule moral, porté à s'accuser et à s'humilier, plutôt qu'à se glorifier comme le pharisien. Telle honte, que d'autres refouleraient, il la cultive jusqu'à s'en torturer. Les causes les plus visibles de l'oubli sont chez lui singulièrement atténuées. Il se souvient comme peu d'hommes se souviennent; il sait ce qu'il y a dans l'âme d'un enfant.

* * *

Il sait, il se souvient, que l'enfant est une personne, consciente de sa valeur et de ses droits. Non pas une personne comme nous certes, mais une personne bien affirmée. Il est persuadé que l'enfant est cela dès le plus jeune âge. N'insistons pas sur le souvenir du maillot, de cette prison contre laquelle il se souvient avoir protesté de toute sa colère impuissante [1] — car on peut discuter l'authenticité d'un tel souvenir, bien qu'il soit fort plausible. Mais ouvrons le livre *Enfance* — cette œuvre autobiographique, où les événements certes contiennent une

[1] Cf. BIROUKOF. *Tolstoï, vie et œuvres.*

part de fiction, mais où les impressions sont bien vécues [1]. Le personnage, Nicolas, nous savons que c'est Tolstoï enfant.

Ces souvenirs nous montrent un enfant assez différent du pastiche classique, et qui donna d'emblée l'impression du vrai, du retrouvé, puisque cette œuvre, la première, a suffi à révéler Tolstoï. Le lecteur, qui a oublié son enfance, la redécouvre ici.

Tolstoï corrige nos vues sur l'enfant. Il sait que dans le jeune âge, la faculté de se faire illusion n'est pas si excessive qu'on veut bien le dire; l'enfant ne prend pas si volontiers des vessies pour des lanternes. Dans ses jeux, il n'est pas dupe de son imagination :

« Quand nous fûmes assis à terre, et qu'imaginant aller à la pêche, nous commençâmes à ramer de toutes nos forces, Volodia s'assit et croisa les bras dans une pose qui ne rappelait en rien celle d'un pêcheur. Je le lui fis remarquer, mais il répondit que le fait d'agiter plus ou moins les bras ne nous faisait rien perdre ni gagner, et que nous n'en irions pas plus loin. Malgré moi, je devais être de cet avis. »

C'est-à-dire que les inventions du jeu viennent beaucoup plus d'un besoin de l'activité de l'enfant, que d'une tournure illusionnaire de son imagination. Il est à remarquer que Tolstoï se rencontrera sur ce point avec un autre connaisseur de l'âme enfantine,

[1] Cf. BIROUKOF. *Tolstoï, vie et œuvres.*

Carl Spitteler [1]. Il dirait volontiers avec lui : « L'enfant est une invention poétique de ceux qui en ont passé l'âge. »

Toutefois, il ne faudrait pas exagérer, et retomber dans l'erreur courante, qui prête à l'enfant des points de vue d'adulte. L'enfant ne se fait pas tellement illusion, c'est entendu. Mais pour lui, les limites du possible et de l'impossible sont encore mal tracées par l'expérience. C'est ainsi que Nicolas, muni de couleur bleue, dessine des chiens bleus, un garçon bleu, un cheval bleu, mais est pris de scrupule au moment de dessiner un lièvre bleu, et va trouver son père au cabinet de travail, pour lui demander s'il existe de pareils lièvres.

Ces « enfantillages » — car pour nous ce sont ces naïvetés-là qui caractérisent l'enfant — ces enfantillages n'empêchent pas leur auteur d'être un perspicace interprète des paroles et des gestes humains.

« Qui n'a pas remarqué ces relations mystérieuses, muettes, qui se manifestent dans un sourire imperceptible, dans les mouvements ou dans les regards des personnes qui vivent toujours ensemble.... Surtout quand ces personnes ne sont pas entièrement sincères entre elles. Combien de désirs et de pensées non exprimés, de peur d'être compris, s'expriment d'un seul regard, au hasard, quand timidement et avec incertitude se rencontrent les yeux [2]. »

[1] *Mes premiers souvenirs.*
[2] *Adolescence* (suite d'*Enfance*).

Or l'enfant, plus que personne, comprend ce langage-là. C'est le langage originel, antérieur à la parole, et il est assez naturel que l'enfant en soit plus près que nous [1]. Au delà des paroles, il interprète les gestes, plus révélateurs que les paroles, et il ne se laisse pas duper. Sonitchka, la petite amie de Nicolas supplie sa mère de rester encore une demi-heure à la soirée où elle est si heureuse.

« — Seras-tu contente si je suis malade demain ? demanda Mme Valakhina, *qui commit l'imprudence de sourire.*

— Ah ! tu as permis ! Nous restons ! cria Sonitchka en sautant de joie. »

* * *

Ce que nous méconnaissons aussi chez l'enfant, c'est sa faculté de souffrir. Comme George Eliot, comme Disraeli, Spitteler et Romain Rolland, Tolstoï sait bien que l'expression d'« âge heureux » dont nous désignons l'enfance, est souvent une cruelle ironie.

Nous comprenons mal les larmes de l'enfant, parce que nous leur cherchons trop uniquement pour cause

[1] Il est probable que l'être se défait peu à peu de ce langage primitif et de sa compréhension, par suite de cette même sollicitation de la pratique, qui le détourne de la vie intérieure vers l'action et du passé vers l'avenir. La parole est plus commode, plus précise, mieux adaptée aux objets extérieurs. Mais les « muets truchements », gestes et regards, étaient une expression plus spontanée, plus adéquate, des émotions.

un mal physique. L'enfant, au contraire, est infiniment sensible aux peines morales. Voici un petit garçon à qui ses camarades font subir une véritable brimade, en le contraignant à des tours de force et d'adresse qui le dépassent; et tous prennent plaisir à son ridicule. Le petit Nicolas assiste à la scène :

« Je ne compris pas que le malheureux pleurait moins pour le mal physique qu'à la pensée, que cinq enfants, qui peut-être lui plaisaient, sans aucune raison étaient tous d'accord pour le détester et le faire souffrir. »

Il ne le comprit pas sur-le-champ, car il participait à l'ivresse méchante des autres. Mais il le comprit après coup, et en éprouva du remords.

Car il savait par lui-même les tortures morales, les mortelles angoisses. C'est ainsi qu'il subit un vrai martyre, lorsqu'il offre ses premiers vers à sa grand'-mère. Il se repent du vers final, qui révèle, à ce qu'il lui semble, un manque de cœur. Et il interprète alors tous les gestes de la grand'mère pendant la lecture, comme des gestes de mécontentement et d'indignation. Minutes d'angoisse !

Cet âge heureux n'ignore pas le désespoir. C'est la contre-partie de son bonheur. L'enfant vit, beaucoup plus que nous, dans le présent. Le passé est un rêve et l'avenir n'est pas. Cette faculté qui le rapproche du *mens momentanea* de Leibniz, de l'atome qui n'aurait ni souvenir ni avenir, et ne connaîtrait

que l'instant, cette faculté lui permet d'oublier vite la souffrance : âge heureux — par contre, quand la souffrance est là, il est tout en elle, et se rassure moins que nous par l'espoir d'un temps meilleur. Carl Spitteler nous dépeint dans ses souvenirs la détresse du petit enfant par un jour de pluie et de ciel noir, où il s'imagine que le soleil ne reviendra jamais. Ce qui fait penser aussi à une berceuse du poète allemand César Flaischlen : *A un enfant.*

Ne sois pas triste,
Ne sois pas triste.
Ce n'est qu'aujourd'hui
qu'il fait morne,
ce n'est qu'aujourd'hui
qu'il fait lourd.

Demain tu reverras luire le soleil.

L'enfant est pris dans l'étau de l'instant. Et souvent la souffrance lui apparaît sans issue.

Dans un bal, Nicolas s'embrouille au milieu de la danse : désespoir !

« — Mon Dieu ! pourquoi me punis-tu si cruellement !... Tout le monde me méprise et me méprisera toujours.... la route m'est à jamais fermée : amitié, amour, honneur, tout est perdu ! Pourquoi Volodia me faisait-il des signes que chacun remarquait et qui étaient inutiles ? Pourquoi cette affreuse princesse regardait-elle mes pieds ? Pourquoi Sonitchka.... elle est bien gentille, mais pourquoi souriait-elle en ce moment ? »

Et descendant le cours des souvenirs, Tolstoï décrit les formes successives que prend la souffrance morale de l'être grandissant. La vie a ses tournants innombrables, dont bientôt l'enfant se rend compte, et il n'est guère de ces tournants qui ne le fassent souffrir. Le départ de la campagne pour la ville marque le commencement d'une vie nouvelle, l'irrémédiable fin de quelque chose de cher, et c'est un tout petit détail qui révèle à l'enfant cet irréparable :

« Mimi, le premier dimanche, vint dîner dans une toilette si pompeuse et avec tant de rubans sur la tête, qu'on voyait bien que nous n'étions plus à la campagne et que maintenant tout prendrait une autre tournure. »

* * *

L'enfant a son amour-propre, sa fierté, que tout risque de froisser. Il est extraordinairement susceptible. Nicolas vient d'inonder la nappe en renversant la carafe. La vieille servante Natalia lui frictionne le visage avec la partie mouillée en répétant, pour lui faire entrer l'idée dans la tête : « Ne salis pas les nappes, ne salis pas les nappes », et Nicolas s'indigne :

« Comment, Natalia Savichna — tout simplement Natalia, me tutoie et encore me frappe le visage avec la nappe mouillée, comme si j'étais un fils de serf. Non, c'est horrible ! »

Entre l'amour-propre et l'amour, la lutte est fréquente. Heureusement l'amour, le besoin d'épanchement et de tendresse, est si vif chez l'enfant qu'il finit en général par triompher. A mesure que l'être grandit, la victoire est plus difficile. Nicolas vient d'avoir une brouille avec son frère. Celui-ci lui tend la main, mais malgré son vif désir de la prendre, il veut la refuser — par fierté. Enfin l'amour l'emporte, le flux de larmes s'échappe, et « il se sent soulagé ». [1]

Chez la plupart des adultes, l'amour-propre l'eût emporté; céder eût été une bassesse. Et dans cette lutte entre l'amour-propre et l'amour, rien n'est plus néfaste pour l'enfant que le désir d'imiter « les grands » qui se sont écartés des sources de la vie. Ce désir glace les purs élans de tendresse.

« C'est étrange : pourquoi, quand j'étais enfant tâchais-je de ressembler aux grands, et depuis que je suis grand, ai-je eu souvent le désir d'être semblable à un enfant ? Combien de fois ce désir — de ne pas ressembler à un petit, arrêta-t-il dans mes relations avec Serioja, le sentiment qui était prêt à s'épancher et me força-t-il d'être hypocrite. Non seulement je n'osais l'embrasser, ce que je désirais parfois si vivement, mais même lui prendre la main, lui dire combien j'étais heureux de le voir.... Chaque marque de sensibilité prouvait l'enfantillage. »

Au reste, cette pudeur a encore une autre cause. L'amour humain est parent de l'amour des sexes,

[1] *Adolescence.*

ils ont, au fond de l'être, des racines mêlées; l'enfant sans le savoir le sent confusément, et la même pudeur veut cacher l'un et l'autre. Car Nicolas se souvient fort bien que l'éveil sentimental remonte, non à l'adolescence, mais à l'enfance :

« Je me rappelle que quand Volodia, Etienne et moi, causions dans un endroit de la salle d'où l'on pouvait voir Sonitchka, et d'où elle pouvait nous voir et nous entendre, je parlais avec plaisir, et quand il m'arrivait de dire un mot que je jugeais drôle ou hardi, je le prononçais plus haut et en regardant la porte du salon; et quand nous étions à un endroit d'où l'on ne pouvait ni entendre ni voir du salon, je me taisais et ne trouvais aucun plaisir à la conversation. »

Mais si l'enfant, en grandissant, tend à refouler de plus en plus ses élans, et à en avoir, pour diverses raisons, un peu honte, les premières années n'en demeurent pas moins l'âge de la tendresse, de l'irrétrouvable tendresse. Tout le livre *Enfance* est baigné d'une atmosphère chaude d'affection, où perlent à chaque instant des larmes émues, où passent des bouffées d'incomparable amour. Et de cet âge-là, on sent que Tolstoï garde la nostalgie.

« Candeur, insouciance, besoin d'aimer, foi de l'enfance, vous retrouverai-je jamais ? Quelle époque peut être supérieure à celle où les deux meilleures vertus, — la joie innocente et le besoin illimité d'amour — sont les seuls ressorts de la vie ? »

L'adolescence, plus près de nous que l'enfance, nous laisse en général des souvenirs plus nets. Mais ne nous y trompons pas : ces souvenirs-là, eux aussi, nous les tirons à nous, au lieu de les revivre avec notre âme d'alors. Et en outre, la puberté est un âge de refoulements où l'être éprouve bien des sentiments qu'il ne s'avoue pas, et qu'il parvient à biffer plus ou moins de ses souvenirs.

Tolstoï, impitoyablement, découvre les pires instincts qui sommeillent chez nous tous, et qui s'agitent dans cet âge — l'« âge ingrat », qui, selon les clichés courants, succède à l'« âge heureux » :

« J'ai lu quelque part que les enfants de douze à quatorze ans, c'est-à-dire à l'âge passager de l'adolescence, sont surtout enclins à l'incendie ou même au meurtre. En me rappelant mon adolescence, et surtout l'état d'esprit dans lequel je me trouvais dans ce jour néfaste pour moi [un jour où il avait des raisons de maudire un peu plus ce maudit Saint-Jérôme] je comprends très nettement la possibilité du crime le plus terrible, sans aucun but, sans le désir de nuire, mais *comme ça*, par curiosité, par besoin inconscient d'agir. A certains moments, l'avenir se présente à un homme sous un jour si sombre, qu'il craint, s'il y arrête ses pensées, que l'activité de l'esprit ne cesse absolument en lui et qu'il tâche de se convaincre qu'il n'y aura pas d'avenir, qu'il n'y a pas de passé. Dans ces moments où la pensée ne discute pas d'avance chaque impulsion de la volonté, et quand pour seul ressort de la vie restent les instincts de la chair, je comprends que l'enfant

qui, par l'inexpérience, est surtout enclin à un tel état, sans aucune hésitation et sans aucune peur, avec un sourire de curiosité, allume et souffle le feu sous sa propre maison, où dorment ses frères, son père, sa mère, qu'il aime tendrement [1]. »

Durant l'adolescence, des rapports moraux d'un nouveau genre s'établissent entre jeunes gens et jeunes filles. L'éducation radicalement séparée des sexes accroît entre eux la gêne, le mystère, l'abîme. On s'en tire par le mépris de ce qu'on ne comprend pas.

Car, ainsi que Tolstoï l'explique, dans un groupe de personnes vivant ensemble, partageant les travaux et les délassements, il s'établit une « compréhension » spéciale, qui a son jargon, son argot, fait d'allusions plaisantes à des souvenirs communs, argot qui reste lettre close pour les profanes. Par une entente implicite, on fixe la mesure convenable à l'expression des sentiments, et là où l'on s'entend à demi-mot, trop d'insistance semble de mauvais goût. On a tout un petit code du langage et des manières.

« Les fillettes n'avaient pas notre compréhension, et c'était la cause principale de notre désunion morale et du mépris que nous éprouvions pour elles.

« Peut-être avaient-elles *leur compréhension*, mais elle correspondait si peu à la nôtre que là où nous avions vu déjà la phrase, elles voyaient le sentiment; notre ironie était pour elle la vérité, etc. Mais à cette

[1] *Adolescence.*

époque je ne comprenais pas qu'elles n'étaient nullement blâmables et que cette absence de compréhension ne les empêchait pas d'être des jeunes filles très gentilles et très intelligentes, et je les méprisais [1]. »

* * *

Mais un groupe de souvenirs qui nous intéressent de près, ce sont ceux où Tolstoï évoque sa propre éducation, ses maîtres et leurs méthodes. Avec cette acuité dont nous venons de voir maint exemple, il sait revivre toutes les réactions de son âme enfantine à l'éducation qu'elle subit. Et par là même, il juge cette éducation; il sait fort bien quand le maître, en le méconnaissant, atteignit aux antipodes du but visé.

Le vieux précepteur de ses premières années, Féodor Ivanovitch, qui est portraituré fidèlement dans *Enfance* sous le nom de Karl Ivanovitch [2] était avant tout un brave homme, aimant les enfants, et point à cheval sur les principes; il semble avoir eu l'instruction et la mentalité d'un bon maître d'école de campagne. Il eut une influence décisive sur l'âme et la vie du futur grand homme qui lui était attaché par une grande affection. Tolstoï avait un an et demi quand sa mère mourut, et son père lui était

[1] *Jeunesse* (suite d'*Adolescence*).
[2] Cf. BIROUKOF, o. c.

un peu lointain. Féodor Ivanovitch lui fut paternel et presque maternel.

Nicolas revoit son vieux précepteur, lorsque le matin, il vient chatouiller au lit les pieds de l'enfant. Cela énerve d'abord Nicolas, et il en veut au vieil homme. Mais bientôt ce sentiment lui laisse des remords, sa tendresse remonte et déborde :

« Je ne comprenais pas comment, une minute avant, j'avais pu ne pas aimer Karl Ivanovitch et trouver affreux sa robe de chambre et sa calotte à gland. Maintenant au contraire, tout cela me paraissait charmant, et même le gland me semblait une preuve évidente de sa bonté. »

Une grande douleur pour Nicolas, ce sera la séparation d'avec le bon maître, dans la bouche de qui Tolstoï met ces paroles de triste ironie :

« Les enfants sont devenus grands, il est temps de travailler sérieusement. Comme s'ils n'apprenaient rien ici ! »

Et le nouveau gouverneur viendra, — Saint-Thomas, qui s'appelle, dans *Enfance*, Saint-Jérôme. Il viendra, équipé de méthodes plus savantes, mais il sera d'avance antipathique à son élève, parce qu'il prend la place du vieillard aimé, et cela neutralise à priori le bon effet de ses méthodes.

« Je ne supposais pas à Saint-Jérome d'autre but dans la vie que le désir de me punir [1]. »

[1] *Adolescence.*

D'ailleurs cet être méthodique ne sait pas prendre l'enfant. Le maître doit être un homme, et son âme doit rester de plain-pied avec l'âme de l'enfant. Tout ce qui ressemble à de l'officialité, tout ce qui est raide, empesé, solennel, correct, dans l'attitude du maître, ne peut que blesser la spontanéité de l'enfant. Le maître croit par là en imposer et se faire craindre. Il se fait surtout haïr. L'enfant, bon juge des faits et gestes, découvre ce qu'il y a d'arrangé, et d'hypocrite au fond, dans ces manières-là.

« Le maître posa lentement son chapeau sur la fenêtre, les cahiers sur la table, releva des deux mains les pans de son habit *(comme si c'était très nécessaire)* et avec un soupir, s'assit à sa place. »

Saint-Jérôme accomplit sa tâche comme une mission, il aime cette œuvre d'éducateur, mais abstraitement; il n'aime pas l'enfant de chair et d'os, et Nicolas le sent à son imperturbable froideur.

Il use des verges et du cabinet noir. Ce cabinet noir laisse à Nicolas un souvenir terrible : C'est le désespoir, ce sentiment (familier à l'enfant, mais cette fois porté au suprême degré) que tout est perdu, que le mal est irréparable. L'avenir est noir comme le cabinet noir :

« Je ne pleurais pas, mais quelque chose de lourd comme une pierre pesait sur mon cœur. Les pensées et les images, avec une rapidité grandissante, traversaient mon imagination troublée; mais le souve-

nir du malheur qui m'avait frappé interrompait sans cesse leur chaîne capricieuse, et de nouveau je retombais dans un labyrinthe sans issue, dans l'incertitude du sort qui m'était réservé, dans le désespoir et la peur. »

De tels souvenirs sont des expériences décisives, qui condamnent sans appel le système de la violence, qui déterminent Tolstoï à donner le premier rôle dans l'éducation de l'enfant, à la personnalité du maître et non à ses méthodes, à son amour et non à sa science. Raisons peut-être bien subjectives ? Mais n'est-ce pas subjectivement, par ses propres souvenirs, qu'on peut se rendre compte de la vie la plus profonde de l'enfant, du véritable effet des hommes et des choses sur lui ?

* * *

C'est ainsi encore que Nicolas, dans ses souvenirs de jeune homme, formulera implicitement, sans commentaire, la condamnation des méthodes et des principes éducatifs qu'il subit alors.

Le hasard des examens est injuste pour lui, et le sentiment de cette injustice est quelque chose de si déprimant, que le principe même d'une instruction qui fait de l'examen son but et sa raison d'être, apparaît, à cette seule description, désastreux :

« Cette injustice produisit sur moi une telle impres-

sion que si j'eusse été libre de mes actes, je ne me serais plus présenté. Je perdis toute ambition (il ne me fallait plus penser à être le troisième) et je subis les autres épreuves sans aucun soin et même sans émotion. Cependant j'eus une moyenne un peu supérieure à quatre, mais cela ne m'intéressait plus. Je me convainquis le plus sérieusement possible que c'était très bête et de très mauvais genre de tâcher d'être le premier.... [1] »

Un tel système d'instruction est faux, non seulement au point de vue du rendement pratique, mais encore et surtout au point de vue moral.

Au point de vue moral d'ailleurs, il y a bien d'autres choses à dire de l'éducation courante des jeunes gens « comme il faut ». Le jeune homme et la jeune fille sont incités à préférer le paraître à l'être. On ne leur montre pas la culture et le savoir comme désirables par eux-mêmes; on les engage à y trouver des moyens de réussir dans la vie et dans le monde. Le contraste choquant de l'être et du paraître blesse Nicolas lorsqu'il se rappelle ses leçons de piano.

« Je décidai d'un coup que j'aimais la musique allemande savante, et je m'enthousiasmais quand Lubotchka jouait la *Sonate pathétique*, bien qu'à vrai dire, depuis fort longtemps, cette sonate m'assommât au plus haut degré. Moi-même, je me mis à jouer du Beethoven que je prononçais Be-e-e-ethoven. Derrière toutes ces manigances et cette feinte, comme

[1] *Jeunesse.*

je me le rappelle aujourd'hui, il y avait cependant en moi quelque chose comme du talent, parce que, souvent, la musique m'impressionnait fortement, jusqu'aux larmes, et que je pouvais, sans musique, retrouver au piano un morceau qui me plaisait, de sorte que si, à cette époque, quelqu'un m'avait appris à considérer la musique comme un but, comme un plaisir indépendant et non comme un moyen de charmer les demoiselles par l'agilité et la sentimentalité de mon jeu, peut-être en effet, serais-je devenu un bon musicien. »

Ce n'est pas seulement en musique que Nicolas avait été induit à oublier l'être pour le paraître. Toutes ses conceptions morales étaient brouillées par la superstition du « comme il faut ». Les hommes se divisaient pour lui en hommes « comme il faut » et « non comme il faut ». Les premiers se distinguaient par une manière impeccable de parler le français, par des ongles longs, bien taillés et propres, par une indifférence supérieure, et « l'expression d'un ennui élégant, méprisant ». L'harmonie des chaussures avec les pantalons était un indice infaillible du « comme il faut ».

« Je suis effrayé en me rappelant combien j'ai perdu de temps précieux, le meilleur de la vie d'un jeune homme de seize ans, pour acquérir cette qualité. »

Une telle superstition chez le jeune homme peut être à jamais néfaste :

« A une certaine époque de la jeunesse, après beaucoup de fautes et d'entraînements, chaque homme se met ordinairement dans la nécessité de prendre une part active à la vie sociale, choisit une branche quelconque de travail et s'y consacre; mais avec un homme *comme il faut*, cela arrive rarement; j'ai connu et je connais beaucoup d'hommes vieux, orgueilleux, ambitieux, aux jugements sévères, qui, si dans l'autre monde on leur posait ces questions : — Qui es-tu ? Qu'as-tu fait là-bas ? — ne pourraient que répondre : Je fus un homme très comme il faut. »

* * *

C'est ainsi qu'en se tournant vers ses souvenirs, Tolstoï, de son regard perspicace, découvre le caractère profondément *faux* de notre éducation.

Elle est fausse d'abord parce qu'elle ignore la nature profonde de l'enfant. Il y a une dissonance criarde entre cette nature et l'idée que nous nous faisons d'elle. — Elle est fausse encore, parce que nous sommes hypocrites à l'égard de l'enfant, qui n'est pas dupe; parce que nous voulons lui en imposer par une sorte de charlatanisme des manières, qui n'aboutit qu'à l'éloigner de nous. — Elle est fausse enfin parce que son but n'est pas de former l'être pour la vie véritable, pour une vie qui vaille par elle-même — mais bien pour une vie factice qui place le « paraître » au-dessus de l'« être ». D'un bout

à l'autre, elle sonne faux. Elle est un démenti cinglant à la noble devise que Rousseau avait empruntée à Juvénal : *Vitam impendere vero.* — faire du vrai la règle de sa vie — devise que Tolstoï à son tour emprunterait volontiers à son maître Rousseau.

CHAPITRE III

L'ENFANT VU PAR TOLSTOI

Tolstoï est connaisseur de l'âme enfantine. A travers les souvenirs de sa propre enfance, il observe l'enfant dans la vie et dans l'école, cette école qui n'est plus elle-même qu'un fragment de la vie. Ainsi Tolstoï acquiert sa vision de l'enfance. Et cette vision, les romans nous la présentent. Les deux grandes œuvres, entre autres, que sont *Guerre et Paix* et *Anna Karénine* abondent en silhouettes et en types d'enfants. Ces croquis sont de main de maître. Nulle part Tolstoï ne se révèle meilleur psychologue. L'enfant, dans son roman, n'est pas un simple figurant, un fond de tableau, il est fouillé pour lui-même. Devant ces croquis, ne nous attardons pas à la besogne ingrate et peut-être chimérique de rechercher ce qui èst emprunté aux souvenirs d'enfance, puis à l'observation de l'enfant dans la vie, puis à l'étude de l'enfant dans l'école. Sachons seulement que toutes ces sources convergent; notons surtout que la

part de l'école ne doit pas être négligée; *Guerre et Paix* est postérieur à la première période de l'activité pédagogique de Tolstoï, *Anna Karénine* à la seconde. Et le pédagogue, sans contredit, est venu en aide à l'artiste.

* * *

Un trait qui frappe et amuse Tolstoï, c'est l'incompréhension de l'enfant par l'adulte. Les parents, les mères surtout, caressent la douce illusion de connaître leurs enfants. Et quand l'enfant grandit, on ne corrige pas, au fur et à mesure de cette évolution vertigineuse, la vision stéréotypée qu'on a de lui. On se fait de l'enfant, de ses enfants, une image qu'on décrète ressemblante, et dont on ne démord plus.

La comtesse Rostov, dans *Guerre et Paix*, nous offre un exemple de cette illusion bien humaine et bien maternelle :

« Jusqu'ici, grâce à Dieu, j'ai été l'amie de mes enfants, et j'ai joui de leur plus entière confiance, dit la comtesse en perpétuant l'erreur de beaucoup de parents qui croient que leurs enfants n'ont pas de secrets pour eux. Je sais que je serai toujours la première confidente de mes filles.... »

Et pour nous qui suivons le développement des enfants de la comtesse, cette assurance est presque comique.

Sa fille Natacha, que nous suivrons jusqu'au delà de son mariage et de sa maternité, est une des créations les plus vivantes de Tolstoï. C'est la vie en mouvement, la vie protéiforme dont la comtesse Rostov ne soupçonne pas l'insaisissable. C'est la formation d'une âme au jour le jour.

Nous la rencontrons puérile. Elle joue à la poupée. Elle a cette susceptibilité que l'adulte, gaffeur impénitent, blesse à chaque pas sans s'en douter. Elle veut que sa poupée soit prise au sérieux.

« La visiteuse forcée d'assister à cette scène de famille, crut poli d'y prendre part.

« — Dites-moi, ma chère — s'adressa-t-elle à Natacha — quelle est votre parenté avec cette Mimi ? C'est votre fille sans doute ?

« Ce ton indulgent et cette question enfantine de la visiteuse ne plurent pas à Natacha. Elle ne répondit rien, et regarda sérieusement la princesse. »

Mais l'adolescence approche, et c'est dans le portrait de cet âge tout en nuances et en finesses que le pinceau de Tolstoï excelle. Voici que Natacha personnifie cet âge indécis, où, comme on dit, l'enfant n'est plus enfant et pas encore femme, — et où Tolstoï sait bien qu'il serait plus juste de dire : elle est encore enfant et déjà femme. Crépuscule, pénombre décevante, mais qui n'embarrasse pas le romancier.

Tout se mêle chez Natacha, l'enfantillage au grand

sérieux, le jeu à l'éveil de la passion. C'est le cœur humain « abîme de contradiction ».

Natacha vient d'assister à une scène idyllique entre son frère Nicolas et Sonia. Sans plus attendre, elle veut en faire autant :

« — Boris, venez ici, dit-elle d'un air important et rusé, j'ai quelque chose à vous dire. Ici, ici.

« Elle le conduisit dans la serre, parmi les caisses, à l'endroit où tout à l'heure, elle était cachée. Boris, souriant, marchait derrière elle.

« — Quelle est donc cette *chose* ? demanda-t-il.

« Elle devint confuse, regarda autour d'elle, et apercevant sa poupée, restée sur la caisse, elle la prit dans ses mains.

« — Embrassez la poupée, fit-elle. »

Et après ce détour, comme Boris n'embrasse pas la poupée, elle lui demande crânement s'il veut bien l'embrasser, elle. — Boris fait la déclaration d'usage, mais la sagesse lui conseille de ne demander la main de Natacha que dans quatre ans. Elle pense à son âge, — douze ans — et devenant pensive comme une jeune femme, elle compte sur ses doigts comme un enfant :

« Treize, quatorze, quinze, seize. »

Un peu plus tard, c'est la déclaration de guerre. Natacha veut profiter de la gravité de la situation — gravité qu'elle comprend — pour faire passer une énorme gaminerie, qui en toute autre circonstance

serait dûment réprimandée, mais qui cette fois, elle le sent bien, passera, parce que les esprits sont occupés à autre chose qu'à rappeler à l'ordre une fillette.

« Maman, quel gâteau y aura-t-il ? »

Ainsi retentit sa voix claire, tandis que les convives discutent, — et malgré le doigt de la gouvernante qui la menace, elle reprend plus fort jusqu'à ce qu'on l'ait entendue. Du reste, il s'agissait d'un pari avec son petit frère, et il dut reconnaître l'audace de Natacha. Mais derrière ce pari, il y a autre chose — quelque chose comme le désir qu'a l'artiste ou l'étudiant d'« épater le bourgeois ». Ici, le bourgeois, ce sont les parents stupides, les parents qui n'y comprennent rien. — Natacha veut scandaliser. Puisqu'on la considère de si haut, puisqu'on la regarde comme une gamine négligeable, elle veut à la fois s'en venger et en tirer parti. S'en venger en scandalisant, et en se délectant à la mine indignée de la gouvernante — mais aussi en tirer parti : profiter de l'erreur de ces braves gens qui la croient si niaise, si enfant (quelle bonne aubaine !) et garder avec soin le masque de gaminerie, pour cacher derrière, en toute liberté, sa vie intérieure méconnue.

Et la même Natacha, qui se plaît à faire, devant ses parents et les gens, ces énormes gamineries, — la même Natacha retrouve tout son sérieux lorsqu'elle cause avec l'adolescente qui la comprend.

Les jeunes gens à qui elles ont promis leur main partent pour l'armée. Elles comprennent bien la gravité de l'heure. Elles pleurent dans les bras l'une de l'autre. Cependant, pour ses parents, Natacha demeure la petite espiègle qui est encore à l'« âge heureux » où l'on prend tout à la légère. Et la comtesse demeure persuadée de connaître les plus secrètes pensées de sa fille.

Et d'ailleurs, il serait aussi faux de la voir sérieuse que de la voir gamine. Elle est un indescriptible mélange de sérieux et de gaminerie. Après ses larmes, elle est toute joyeuse de briguer ses premiers succès mondains, et, ce faisant, elle joue à la dame, et joue sérieusement, et a conscience d'être une femme, et découvre la coquetterie, et en est très heureuse, pleinement heureuse, et comme une enfant qui joue, elle ne pense plus à rien d'autre; seulement ce qui l'occupe n'est déjà plus du tout un jeu d'enfant; et cela l'occupe comme un jeu occupe l'enfant !

« Natacha était tout à fait heureuse. Elle dansait avec un *grand* récemment arrivé de l'*étranger*. Tous la remarquaient et elle lui causait comme une grande personne. A la main, elle avait un éventail qu'une demoiselle lui avait donné à tenir; et prenant la pose la plus mondaine (Dieu sait où et quand elle avait appris cela), elle s'éventait et souriait en jouant de l'éventail, et causait à son danseur.

« Comme elle est, comme elle est, regarde », dit la comtesse en traversant la salle et en montrant Natacha. Natacha rougit et rit.

« Eh bien, maman ? qu'est-ce qui vous amuse, qu'y a-t-il ici d'étonnant ? »

Et en disant cela, elle a encore évidemment la conscience et le désir d'épater le bourgeois : elle goûte le malin plaisir d'étonner sa mère qui pense la connaître si bien, et qui la croit une simple enfant.

Enfant, certes, elle l'est, mais pas simple. Elle est en équilibre sur deux âges, sur deux âmes. Elle connaît encore l'âme enfantine, comme l'adulte ne la connaît plus. Et déjà préoccupée de ses succès de jeune femme, elle se souvient encore douloureusement de ses désespoirs d'enfant :

« Ah ! je sais, je sais, je sais ! reprit Natacha. Cela m'est arrivé, quand j'étais encore toute petite. Tu te rappelles, une fois, on m'avait punie pour des prunes, et vous tous, vous dansiez et moi, j'étais dans la salle de classe et je sanglotais. Je ne l'oublierai jamais. J'étais triste et je plaignais tout le monde et moi-même; tous, tous; et surtout, je n'étais pas coupable. »

Et toute cette complexité, qui s'analyse avec peine, est vivante sous la plume de Tolstoï. Ce n'est plus un mécanisme aux mille pièces plus ou moins bien emboîtées; c'est un organisme vivant, qui se meut avec une désinvolture souveraine. Un des chefs-d'œuvre de Tolstoï, à elle seule, cette déconcertante Natacha, qui fait la nique et nous échappe, dont l'âme joue à cache-cache, et soudain se révèle en sa profondeur agitée et secrète.

Un autre type, plus enfant celui-là, et joliment esquissé, c'est Pétia, le petit frère de Natacha.

On apprend que Nicolas, le frère aîné, est blessé et promu officier. Les jeunes filles pleurent. Pétia, lui, veut faire l'homme et le brave.

« Voilà, on voit que vous toutes, les femmes, vous êtes des pleurnicheuses, dit Pétia en marchant dans la chambre à grands pas décidés. — Quant à moi je suis très heureux, vraiment, très heureux que mon frère se soit distingué. Vous êtes toutes des pleurnicheuses et ne comprenez rien....

« Moi, si j'étais à la place de Nikolenka, je tuerais encore plus de Français, dit-il. Ils sont lâches ! J'en tuerais tant que j'en ferais une montagne, continuait Pétia.

— « Tais-toi, Pétia, tu es sot !

— « Ce n'est pas moi qui suis sot, mais ceux qui pleurnichent pour des bêtises, dit Pétia. »

Du reste, pour enfant qu'il soit, — enfant qu'on se représenterait volontiers avec un chapeau de papier et un sabre de bois — Pétia n'est pas l'enfant classique, tout d'une pièce. Il a ses complexités et ses finesses. Il feint de ne rien comprendre aux sentiments des jeunes filles, et il n'en fait pas moins pour cela ses petites observations sur leurs idylles. Et voici l'enfant terrible :

— « Et moi je sais pourquoi elle avait honte. .... Parce qu'elle était amoureuse de ce gros aux lunettes.... Maintenant elle est amoureuse de ce chanteur. .... Et voilà, elle a honte.

— « Pétia, tu es sot, dit Natacha.

— « Pas plus sot que toi, ma petite mère, répondit Pétia, garçon de neuf ans, comme s'il était un vieux brigadier. »

Il y a dans *Guerre et Paix* quelques pages célèbres qui évoquent le mystère et le drame de la mort : C'est l'agonie du prince André. Mais une note claire fait valoir ce tableau tragique, et en accroît la portée humaine. Cette note, c'est l'enfant, l'enfant devant la mort. Il est d'abord déconcerté; d'après une tactique familière à cet âge, il compose son attitude selon celle des grandes personnes :

« Quand on amena Nicolas près du prince André, il regarda son père avec effroi et ne pleura pas parce que personne ne pleurait. Le prince André l'embrassa, mais il ne savait que lui dire. »

Mais peu à peu il s'adapte à cette atmosphère étrange; par tout son être sensitif, intuitif, il la respire et s'en pénètre. Il se hausse à une gravité inaccoutumée, il éprouve ce que ne peuvent exprimer les paroles, et il veut montrer qu'il comprend. Il le montre avec le tact de celui dont le cœur devine. Car il devine plus qu'il ne comprend. Et le mystère est d'autant plus poignant pour lui.

« Le fils du prince André avait sept ans. Il savait à peine lire, il ne connaissait rien. Depuis ce jour, il apprit beaucoup de choses par l'étude, l'observation, l'expérience, mais même s'il eût possédé alors

toutes les capacités qu'il acquit plus tard, il n'aurait pu comprendre mieux et avec plus de profit qu'il la comprit toute la scène qu'il vit entre son père, la princesse Marie et Natacha.

« Il comprit tout, sans pleurer sortit de la chambre, puis s'approcha en silence de Natacha qui le suivait, la regarda timidement de ses beaux yeux pensifs, sa lèvre supérieure rouge un peu soulevée, tremblante, puis appuya sa tête contre elle et se mit à pleurer.

« A dater de ce jour, il restait assis seul, ou s'approchait timidement de la princesse Marie et de Natacha qu'il paraissait aimer encore plus que sa tante, et doucement, timidement, se caressait à elle. »

Ainsi, nulle situation n'est trop haute pour l'enfant. Même devant la mort, et les problèmes vertigineux évoqués dans un frisson — même là, la présence de l'enfant ne jure pas. Il ne comprend pas comme nous, il ne s'étonne et ne frissonne pas comme nous. Mais il comprend et s'étonne à sa manière, par toute son âme de frémissement et de divination troublante.

* * *

Dans *Anna Karénine* aussi, nous pouvons puiser à pleines mains. Ce sont, çà et là, des notations brèves, soulignant un trait de l'âme enfantine sur lequel Tolstoï aime insister.

Tantôt, cette faculté de souffrance morale, que

nous méconnaissons en imaginant aux larmes une cause plus grossière :

« Grisha se mit à pleurer, disant que Nicolas avait sifflé aussi, mais que lui seul était puni, et que, s'il pleurait, c'était à cause de l'injustice de l'Anglaise, et non pour avoir été privé de tarte. »

Tantôt, cette intuition de l'enfant, qui n'est pas dupe des attitudes, des petites insincérités, et qui, à plus forte raison n'est pas dupe d'un caractère habituellement hypocrite — mais qui par contre devine l'amour sincère, et s'y abandonne.

« Les enfants sont souvent grondés pour n'être pas aimables avec les grandes personnes; c'est que l'enfant *le plus borné* n'est jamais dupe d'une hypocrisie qui échappe parfois à l'homme le plus pénétrant; son instinct l'avertit infailliblement. Or, quelque défaut qu'on pût reprocher à Levine, on ne pouvait l'accuser de manquer de sincérité; aussi les enfants partagèrent-ils à son égard les bons sentiments exprimés par le visage de leur mère. — Les deux aînés répondirent à son invitation, et coururent avec lui comme avec leur bonne, miss Hull ou leur mère. Lili voulut aussi aller à lui; il l'installa sur son épaule et se mit à courir.... »

Ce Levine, nous savons que c'est Tolstoï lui-même; les enfants l'aimaient parce que lui les aimait, ils lui accordaient cet hommage spontané, qui faisait dire à Victor Hugo :

Et je ne sais pourquoi
Tous les petits enfants viennent autour de moi.

L'enfant perçoit toutes les nuances des sentiments qu'on nourrit à son égard. Comme il devine l'amour, il devine les restrictions de l'amour, quand même elles veulent se dissimuler derrière des gestes plus affectueux.

« Que fait maman ? demanda-t-il en passant la main sur le petit cou blanc et délicat de sa fille. — Bonjour, dit-il en souriant à son petit garçon qui s'approchait à son tour. Il s'avouait qu'il aimait moins son fils et cherchait toujours à le dissimuler, mais l'enfant comprenait la différence et ne répondit pas au sourire forcé de son père. »

Mais à côté de ces croquis incidents, où Tolstoï s'attarde volontiers au passage, — *Anna Karénine* nous présente encore un caractère d'enfant, étudié avec minutie, buriné avec force : Serge, le fils d'Anna.

Cet enfant grandit dans un milieu anormal, tendu, instable. Entre son père et sa mère, qui n'ont plus de vie profondément commune, il est un isolé, se replie et observe.

Il perçoit l'anomalie, le mystère de certaines situations. En présence de Wronsky, l'amant de sa mère, son âme éprouve un malaise étrange; il y a là quelque chose d'équivoque, un faux-jour qui le fait cligner et souffrir.

« L'enfant semblait instinctivement comprendre qu'entre cet homme et sa mère il existait un lien sérieux dont la signification lui échappait.

« Serge faisait effectivement de vains efforts pour comprendre comment il devait se comporter avec ce monsieur; il avait deviné, avec la finesse d'intuition propre à l'enfant, que son père, sa gouvernante et sa bonne le considéraient avec horreur, tandis que sa mère le traitait comme son meilleur ami.

« Qu'est-ce que cela signifie ? qui est-il ? faut-il que je l'aime ? et si je n'y comprends rien, est-ce ma faute et suis-je un enfant méchant ou borné ? pensait le petit. De là sa timidité, son air interrogateur et méfiant, et cette mobilité d'humeur qui gênait tant Wronsky. »

Parmi le désaccord qu'il sent autour de lui, il s'érige spontanément en juge. Rien ne lui échappe des points faibles, des défauts de cuirasse, de son père.

« Quoiqu'il eût souvent dit à Serge que tout chrétien devait connaître l'Ancien Testament imperturbablement, il avait souvent besoin de consulter le livre pour ses leçons, et l'enfant s'en apercevait. »

Et contre ce monde faux, compliqué, anormal qui l'entoure, il défend jalousement le sanctuaire de son âme. Il n'a pas bien compris la disparition de sa mère, qui a abandonné brusquement le foyer, il sait qu'on lui ment; alors il rentre en lui-même, et ne souffre plus que les indifférents touchent au souvenir, pour lui sacré, de sa mère :

« Laissez-moi, pourquoi ne me laisse-t-on pas tranquille; qu'est-ce que cela peut leur faire si je me souviens ou si j'oublie ? »

Le type de Serge nous présente en outre une critique illustrée de l'éducation courante.

Le travail silencieux qui se déroule dans l'âme de l'enfant reste lettre close pour le maître. Un jour, Serge ne prépare pas sa leçon, tant son esprit est occupé, enivré de belles résolutions pour l'avenir. Le maître ne verra que la leçon non sue, et ne comprendra pas que le motif était au fond, plus louable que blâmable :

« Les méditations de l'enfant étaient très variées; il s'imaginait que son père allait peut-être encore être décoré des ordres de Wladimir et de Saint-André, et qu'il allait, par conséquent, être bien plus indulgent pour la leçon d'aujourd'hui; puis il se disait qu'une fois grandi il ferait en sorte de mériter toutes les décorations, même celles qu'on inventerait au-dessus de Saint-André. A peine un nouvel ordre serait-il institué qu'il s'en rendrait digne tout de suite.

« Ces réflexions firent passer le temps si vite que lorsque vint l'heure de la leçon le professeur parut non seulement mécontent, mais affligé. »

Ailleurs, c'est une critique directe que le bon sens de l'enfant formule confusément contre l'éducation sans vie, qu'on lui impose et qui ne répond nullement à ses besoins vrais :

« Serge regarda avec attention son professeur, examina sa barbe rare, ses lunettes descendues sur son nez, et se perdit dans des réflexions si profondes qu'il n'entendit plus rien du reste de sa leçon; son maître pouvait-il croire ce qu'il disait ? Au ton dont il parlait, cela paraissait impossible.

« Mais pourquoi s'entendent-ils tous pour me dire de la même façon les choses les plus ennuyeuses et les plus inutiles ? Pourquoi celui-ci me repousse-t-il et ne m'aime-t-il pas ? se demandait l'enfant sans trouver de réponse. »

Une autre fois, son père le réprimande avec une solennité voulue. Serge perçoit cette attitude artificielle, et, par imitation spontanée, il devient artificiel lui-même :

« Les yeux brillants et gais de Serge s'obscurcirent devant le regard de son père.

« Il sentait que celui-ci prenait, en lui parlant, un ton particulier, comme s'il se fût adressé à un de ces enfants imaginaires qui se trouvent dans les livres, et auxquels Serge ne ressemblait en rien; il y était habitué, et faisait de son mieux pour feindre une analogie quelconque avec ces petits garçons exemplaires.

— « Tu me comprends, j'espère ?

— « Oui papa, répondit l'enfant, jouant son petit personnage. »

Il y a là une critique spirituelle, et très psychologique, de notre attitude empesée à l'égard de l'en-

fant. — L'enfant, à son tour, s'empèse par contagion. Et les rapports de maître à élève continuent dans un monde imaginaire, où l'un et l'autre travaillent à n'être pas eux-mêmes, et à se composer un personnage officiel. Et sans le savoir, on côtoie la vie en prenant bien garde, par un faux-pas, d'y retomber. De la sorte, l'instruction n'instruit pas car elle n'a pas canalisé la vie, — et c'est la vie, à côté, hors la loi, en franc-tireur, qui se charge de la bonne besogne :

« Serge travaillait mal en effet, et cependant ce n'était pas un enfant mal doué; il était au contraire fort supérieur à ceux que son maître lui citait en exemple; s'il ne voulait pas apprendre ce qu'on lui enseignait, c'est qu'il ne pouvait pas, et cela parce que son âme avait des besoins très différents de ceux que lui supposaient ses maîtres. A neuf ans, ce n'était qu'un enfant, mais il connaissait son âme et la défendait contre ceux qui voulaient y pénétrer sans la clé de l'amour. On lui reprochait de ne rien vouloir apprendre, et il brûlait cependant du désir de savoir, mais il s'instruisait auprès de Kapitonitch, de sa vieille bonne, de Nadinka, de Wassili Loukitch. »

* * *

Tolstoï a la divination de l'âme enfantine. Et cette divination, dont ses romans témoignent, sa vie de père de famille en témoigne encore plus.

Son fils Elie [1] nous en donne, dans ses souvenirs, quelques preuves, dont plusieurs sont étonnantes :

« Il ne nous punit presque jamais, mais s'il me regarde droit dans les yeux, il sait tout ce que je pense et je suis mal à l'aise.

« Je peux mentir à maman, mais pas à papa; car il saura tout néanmoins. Et aucun de nous ne lui ment jamais. »

Cette divination psychologique de Tolstoï va parfois jusqu'à l'avenir : Son fils cite une lettre dans laquelle Tolstoï décrit ses enfants alors tout jeunes, et s'efforce de prévoir leur caractère :

« La cinquième, Marie. Deux ans. Celle après la naissance de laquelle Sônia a failli mourir. Enfant faible et maladif. Son corps est blanc comme du lait, des cheveux blonds et bouclés, de grands yeux bleus étranges par leur expression profonde et sérieuse. Très intelligente et laide, celle-ci sera une des énigmes. Elle souffrira, cherchera, ne trouvera rien, et elle cherchera toujours ce qu'il y a de plus inaccessible. »

Ainsi Tolstoï, entre ses enfants, désigne cette chétive fillette de deux ans comme l'héritière de ce tourment moral inassouvi qui est en lui : sa prophétie eut son accomplissement, comme les vœux des fées qui, dans les contes, se penchent sur les berceaux.

Cette lettre est de 1872. Quelques années plus

[1] Comte ELIE TOLSTOI. *Tolstoï, souvenirs d'un de ses fils.* Ed. Calmann Lévy, Paris.

tard, la crise morale, qui couvait depuis longtemps chez Tolstoï, éclata. Et son fils nous raconte ceci :

« La première personne qui, dans notre famille, se rapprocha de notre père fut ma sœur Mâcha (Maria) morte depuis. »

« En 1885 elle avait quinze ans.

« Elle était blonde, mince, assez grande de taille. Elle rappelait de corps notre mère, mais de figure, elle ressemblait plutôt à papa. Elle avait les mêmes pommettes accentuées et les mêmes yeux bleus clairs. Douce et modeste, elle donnait l'impression d'une personne un peu tenue à l'écart.

« Elle sentit par le cœur l'isolement de son père et, quittant la société de ses amis, elle passa doucement, mais fermement et nettement de son côté. »

Elie Tolstoï nous révèle encore sur Natacha, ce personnage de *Guerre et Paix* que nous venons de revivre, un détail curieux :

« Comme type, la tante Tânia rappelait beaucoup Natacha Rostov, mais mon impression, après que j'eus lu *la Guerre et la Paix* — était que ma sœur Tânia, âgée de seize ans, lui ressemblait beaucoup plus que ma tante. J'étais étonné que mon père eût pu écrire son livre quand Tânia était encore enfant et qu'il eût pu prévoir si exactement son caractère. »

* * *

C'est ainsi que Tolstoï pénètre l'enfant. Sa divination dépasse le présent, elle est prophétique. Tout le

déterminisme saisissable d'une âme, elle le saisit. Cette fatalité personnelle qu'un enfant porte en soi, il en déchiffre l'hiéroglyphe. Tel est le don intuitif extraordinaire qui, au-dessus de tout, permet à Tolstoï d'être l'éducateur qu'il est.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉVOLUTION

CHAPITRE IV

LA PREMIÈRE PÉRIODE [1]

C'est en 1849 — à vingt et un ans — que Tolstoï fonda une école. C'est dire que l'éducation l'attira toujours. Mais de cette école, sa vie mouvementée le détourna. Et la première période où il s'occupa activement de l'éducation, commence vers sa trentième année. Elle va de 1858 à 1862, avec une interruption en 1860 pour le second voyage à l'étranger dont il a été parlé. C'est l'époque de la pratique assidue, où Tolstoï dirige lui-même, avec quelques aides dont la plupart étaient des étudiants, l'école de campagne ouverte sur ses terres d'Iasnaya-Poliana.

C'est aussi l'époque où, dans sa revue *Iasnaya-Poliana*, organe de l'école nouvelle, il coordonne ses premières vues de pédagogue, et où il inspecte des écoles voisines plus ou moins formées sur le modèle de la sienne.

[1] Les articles pédagogiques relatifs à cette période sont réunis dans le tome XIII des *Œuvres complètes*.

Nous le savions déjà : des préoccupations métaphysiques et morales orientèrent à ce moment Tolstoï vers la pédagogie : Il cherchait un terrain stable, mais sur ce terrain même, le doute s'acharna :

« Revenu de l'étranger [1], je m'installai à la campagne et résolus de m'occuper des écoles de paysans. Cette occupation m'était particulièrement agréable; je n'y trouvais pas ce mensonge, qui m'était devenu évident et me sautait aux yeux pendant mes années de doctorat littéraire. Ici aussi j'agissais au nom du progrès, mais déjà je l'envisageais en critique. Je me disais que certaines manifestations du progrès sont assez bizarres, et qu'il faut laisser une grande latitude aux gens primitifs, aux enfants des paysans, leur permettant de choisir la voie du progrès qu'il leur plaira. Mais en réalité je tournais toujours autour de ce même problème insoluble, qui consistait à enseigner sans savoir quoi [2]. »

On comprend l'importance de cet état de trouble et d'incertitude. Il est pour une grande part la cause de l'effacement de Tolstoï devant la nature et la personnalité de l'enfant. Il ne sait pas que faire; alors il laisse faire.

Seule cette éducation lui semble pleinement justifiée, qui se fonde sur la croyance à une religion révélée : ici, point de doute possible sur ce qu'il convient d'enseigner, puisqu'on possède la certitude. La

[1] Il s'agit du premier voyage, et non de celui de 1860, consacré à l'étude des écoles étrangères.

[2] *Les Confessions.*

philosophie, comme la religion, fait découler la pédagogie des connaissances générales sur le monde, la vie et la destinée humaine. Mais ces connaissances sont fort sujettes à caution. Les philosophes, en désaccord entre eux, n'ont pas le droit de se réclamer de leur système pour imposer une certaine instruction au genre humain. Comme Platon, tous les philosophes voient le but et le fondement de l'instruction dans la morale, qui elle-même est plus ou moins déduite de la métaphysique. Mais celle-ci reste floue. C'est donc la base même qui fait défaut [1].

Telle institutrice croit que toute la perfection de la nature humaine consiste dans l'art de faire des révérences, de porter des cols et de parler français; elle avoue être une martyre de son devoir, car, incapable d'éliminer l'influence trop familière des parents, elle sait bien que toute sa peine est perdue [2]. Nous ressemblons tous plus ou moins à cette institutrice. C'est-à-dire que notre idéal est très relatif, très subjectif, et qu'il est outrecuidant de vouloir l'imposer à l'enfant.

Comme Descartes en philosophie, Tolstoï, en pédagogie, part du doute, et d'un doute plus profond que celui de Descartes. Le doute, dans l'un et l'autre cas, sera la source de certitudes nouvelles.

« La base de notre activité, c'est la conviction que non seulement nous ne savons pas, mais même que

[1] *Sur l'Instruction publique.*
[2] *L'éducation et la culture.*

nous ne pouvons pas savoir en quoi doit consister l'instruction du peuple, que non seulement il n'existe aucune science de l'instruction et de l'éducation — la pédagogie — mais qu'on n'a même pas encore posé sa première base, que la définition de la pédagogie et de son but, au sens philosophique, est impossible, inutile et nuisible.... [1] »

De ce doute vont résulter en effet les plus remarquables idées de la pédagogie tolstoïenne.

* * *

Il ne saurait être question d'imposer notre idéal et nos conceptions, de décréter que ceci ou cela vaut d'être appris ou doit l'être. D'autant plus que toutes conceptions, et en particulier celle du bien et du mal, sont en perpétuelle évolution. Une génération ne peut pas greffer ce qu'elle pense sur la génération suivante; la vie est en travail; demain ne peut penser comme aujourd'hui; et cette greffe irait à l'encontre du mouvement de la vie.

L'instruction ne peut être définie indépendamment de la vie humaine. (Nous reconnaissons bien là l'humanisme profond de Tolstoï, pour qui ce qui n'est pas réalité humaine n'a pas d'intérêt). L'instruction n'est pas un rapport à établir entre l'élève ou le maître d'une part — et un idéal abstrait d'au-

[1] *Sur l'Instruction publique.*

tre part. Elle est un rapport direct entre le maître et l'élève. L'instruction est une *osmose*. Ce mot me semble bien exprimer la pensée de Tolstoï. Ou encore, disons que le maître et l'élève sont des vases communicants, qui tendent, par une loi naturelle, à se mettre au même niveau. Le besoin de sympathie humaine est la base de l'instruction comme de la conversation. L'instruction elle-même est une conversation, et doit être aisée comme celle-ci. Deux êtres humains qui se rencontrent, ont normalement besoin de se rapprocher, de se mettre de niveau. Et comme l'adulte ne peut désapprendre ce qu'il sait, force est à l'enfant de l'apprendre.

« Nous sommes convaincu que l'instruction, comme l'histoire, n'a pas de but final. L'instruction, au sens le plus général, qui embrasse aussi l'éducation, est, selon nous, cette activité de l'homme qui a pour base le besoin de l'égalité et la loi immuable de son mouvement en avant. Une mère apprend à parler à son enfant uniquement pour qu'elle et lui se comprennent mutuellement. La mère, par instinct, s'efforce de se mettre au niveau des idées de l'enfant, de sa langue, mais la loi du mouvement en avant de l'instruction ne lui permet pas de s'abaisser jusqu'à lui, mais force l'enfant, au contraire, à s'élever jusqu'à elle. Le même rapport existe entre l'écrivain et le lecteur, entre l'école et l'élève, entre le gouvernement, la société et le peuple.

« L'activité de celui qui instruit a le même but. Le but de la pédagogie n'est que l'étude des conditions de concordance de ces deux aspirations vers le même

but commun et l'indication des conditions qui empêchent cette concordance [1]. »

Bref, Tolstoï, grand humaniste, pour qui l'idée ne vaut qu'en fonction de l'homme qui la pense, simplifie le rapport de trois termes (maître, idéal abstrait, élève) qui est à la base de toute pédagogie. Entre le premier terme, le maître, — et le dernier, l'élève, — il déclenche un court-circuit. Un véritable choc électrique va se décocher entre eux, et les faire vibrer à l'unisson. Le mur d'abstractions qui les glaçait et les séparait va tomber.

* * *

Du doute moral profond résulte, à un autre point de vue, la priorité de l'instruction sur l'éducation. A l'éducation, qui impose des convictions, va se substituer ce que Tolstoï appelle la « culture ».

« L'éducation est une influence obligatoire, d'une personne sur une autre dans le but de former un homme tel qu'il lui semblera bon, et la culture, c'est le rapport libre entre les hommes, rapport dont la base est, d'une part, le besoin d'acquérir des connaissances, d'autre part, celui de transmettre ce qu'on a acquis [1]. »

[1] *Sur l'Instruction publique*. Cf. encore dans l'article *Le progrès et la définition de l'instruction* les réponses à Markov. Le progrès est une conception vague et l'instruction ne peut y trouver sa base. Cette base n'est pas plus historique que métaphysique. Elle est psychologique. Elle est « l'aspiration de l'homme à l'égalité du savoir ».

La culture n'exclut pas, ne peut pas exclure, une forme d'éducation, celle qui se fait par osmose, par pénétration involontaire et lente de la personnalité de l'adulte dans celle de l'enfant. Mais elle exclut l'éducation autoritaire, celle qui a des dogmes et qui invite l'enfant à renoncer à la libre-recherche. C'est le principe que Tolstoï appelle celui de « la non-immixtion de l'école dans l'éducation ».

« Que doit être l'école avec la non-immixtion dans l'œuvre de l'éducation ? L'école, comme nous l'avons dit plus haut, c'est l'influence consciente de celui qui instruit sur celui qu'il instruit. Comment doit-il agir pour ne pas dépasser les limites de l'instruction, c'est-à-dire la liberté ? Je réponds : l'école ne doit avoir qu'un seul but : la transmission des diverses données scientifiques *(instruction)* en tâchant de ne pas passer dans le domaine moral des convictions, des croyances et du caractère. Son but doit être un : la science, et non le résultat de son influence sur la personne humaine [1]. »

Il s'agit en somme de créer, pour l'enfant, l'analogue de ce que sont pour l'adulte les établissements supérieurs et les conférences publiques, qui ont pour but d'instruire sans imposer de dogmes sur la conduite de la vie. Or il est facile d'établir à l'égard de l'enfant des rapports analogues :

« Tels sont l'enseignement de la lecture et de l'écriture par les camarades et les frères, les jeux d'en-

[1] *L'éducation et la culture.*

fants (nous avons l'intention d'écrire un article spécial sur l'influence éducative des jeux)[1], les divers spectacles publics, les tableaux et les livres, les contes et les chansons, la diversité des occupations, et tels sont enfin les essais de l'école de Iasnaya-Poliana[2]. »

Au reste, dans l'instruction elle-même, le rôle de l'école ne doit pas être exagéré. Avant la découverte de l'imprimerie, tout ou à peu près s'apprenait par l'école, et nous attribuons encore, pédantesquement, à l'école, l'importance exclusive qu'elle avait au moyen âge, alors qu'aujourd'hui toute instruction sérieuse s'acquiert, grâce au livre, en dehors de l'école[3].

Ainsi Tolstoï réduit les pouvoirs de l'école. Et la violence, qui lui répugne par nature, lui semble plus monstrueuse qu'ailleurs dans l'acte illégitime d'imposer des conceptions. C'est pourquoi l'adulte et l'école n'ont qu'à s'effacer le plus possible devant l'enfant. Dans l'incertitude complète où nous sommes du bien absolu et du mal absolu, nous n'avons qu'à laisser faire la vie.

« .... La différence entre l'éducation et la culture n'est que dans la violence, que l'éducation admet comme un droit. L'éducation, c'est la culture par force; la culture, c'est la liberté.

[1] La parenthèse est de Tolstoï.
[2] *L'éducation et la culture.*
[3] *Sur l'éducation du peuple.*

« .... L'éducation, c'est la tendance chez un homme à faire d'un autre ce qu'il est lui-même.... Je suis convaincu que l'éducateur ne peut s'occuper avec tant de zèle de l'éducation de l'enfant que poussé par l'envie que lui inspira la pureté de l'enfant et le désir de le faire semblable à lui, c'est-à-dire de le gâter.... Je ne veux pas prouver ce que j'ai prouvé déjà et qui est trop facile, à savoir que l'éducation en tant que formation des hommes d'après certain modèle est *inféconde, illégale*[1] et *impossible.* Ici je me bornerai à une seule question. Le droit de donner l'éducation n'existe pas. Je ne le reconnais pas et la jeune génération qui s'élève et qui partout et toujours se révolte contre l'éducation forcée ne le reconnaît pas et ne le reconnaîtra jamais [2]. »

Il faut laisser faire la vie. Elle possède en elle des ressources que nous ignorons, et notre intervention est souvent néfaste à son libre développement.

« Partout l'influence de la vie est écartée des soins du pédagogue. Partout l'école est entourée du mur chinois de la sagesse des livres. »

Même dans l'œuvre de l'instruction, le plus important est le développement spontané [3].

[1] Lire sans doute *illégitime.*

[2] *L'éducation et la culture.*

[3] C'est ainsi qu'un enfant normal, qui en a le vif désir, parvient à s'instruire seul aussi bien et mieux que ne l'aurait instruit l'école autoritaire :

« Dans l'école du village ouverte le mois dernier, à la rentrée de la classe j'ai remarqué un fort garçon de quatorze ans qui, pendant que les élèves répétaient les lettres, marmottait quelque chose et souriait d'un air content de soi. Il n'était pas inscrit parmi les écoliers. Je l'ai interrogé : il connaissait

L'école traditionnelle, par ses méthodes brutales, enraye souvent au contraire le développement. Elle abrutit l'enfant. Tolstoï vise surtout, encore ici, l'école à l'allemande, pédante entre toutes, et souligne le mot *verdummen* (abêtir) « inventé, dit-il, par les Allemands, pour marquer cette lente déformation des capacités intellectuelles [1]. »

Une preuve très nette de ce fait, que l'école traditionnelle ne répond nullement aux besoins vitaux du développement, à ce que nous appelons aujourd'hui les tendances biologiques de l'enfant — cette preuve nous est fournie par la comparaison que chacun peut faire entre l'enfant et l'écolier :

« Regardez le même enfant à la maison, dans la rue, à l'école : tantôt vous voyez une créature pleine de vie, joyeuse, curieuse, le sourire dans les yeux et sur les lèvres, qui cherche à tout savoir, qui exprime clairement et avec force ses idées, dans sa propre langue; tantôt vous voyez une créature fatiguée, renfermée, avec une expression de fatigue, de crainte et d'ennui, qui répète seulement des lèvres, des mots étrangers dans une langue étrangère, une créature

toutes les lettres sauf quelques-unes, et il en avait honte. Je lui fis dire les syllabes; il les connaissait bien. Je le fis lire : il lisait sans épeler, bien qu'il n'y crût pas lui-même. — « Où as-tu appris ? — Pendant l'été, quand j'étais berger, un camarade qui savait lire m'a montré. — Tu as un alphabet ? — Oui. — Qui te l'a donné ? — Je l'ai acheté. — Tu as étudié longtemps ? — Tout un été, dans le champ, il m'a montré, voilà, comme ça j'ai appris. » [1].

(Sur les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture.)

[1] *Sur l'instruction publique.*

dont l'âme, comme un escargot, s'est cachée dans sa demeure [1]. »

Ainsi *intervenons le plus discrètement possible*, et veillons à ne pas effaroucher la vie qui ne demande qu'à se manifester, à ne pas faire rentrer les cornes à l'escargot qui désire spontanément les sortir. Notre tâche est surtout négative, ce qui ne veut pas dire qu'elle est nulle, loin de là.

* * *

Cela nous amène au respect de la *liberté* de l'enfant. Il est la conséquence directe de la non-immixtion, et du respect de la vie en son développement spontané :

« Je suis convaincu que l'école ne doit pas intervenir dans l'œuvre de l'éducation, qui ne dépend que de la famille; qu'elle n'a pas le droit de récompenser et de punir; que les meilleures police et administration de l'école consistent à laisser aux élèves la pleine liberté d'apprendre et de s'arranger entre eux comme ils l'entendent [2]. »

Le régime de la contrainte est un régime de mensonge. Par la contrainte, comme par l'attitude empesée et officielle qui est de mise dans l'école, on fige la vie et l'on se transporte dans un monde foncièrement faux :

[1] *Sur l'instruction publique.*
[2] *L'école d'Iasnaya-Poliana en novembre et décembre.*

« Selon l'expression de Figaro : on ne sait qui est trompé et par qui. Les élèves trompent les professeurs; les professeurs trompent parents, élèves et gouvernement, etc., dans toutes les combinaisons possibles [1]. »

Seule la liberté permet de rétablir les rapports vrais et vivants, nécessaires à cette osmose qu'est l'instruction. La liberté est la règle à Iasnaya :

« C'est peu qu'ils n'aient rien dans les mains, ils n'ont rien non plus à porter dans leur tête. On ne les oblige nullement à se rappeler aujourd'hui ce qu'ils ont fait hier; la pensée de la leçon future ne les tourmente pas; l'élève ne porte que soi : sa nature impressionnable, et la certitude que l'école sera aussi gaie que la veille. Il ne pense pas à la classe avant qu'elle soit commencée. Jamais on ne fait de réprimandes, et il n'y a jamais de retardataires, sauf peut-être les plus grands, que les pères retiennent à la maison pour quelque travail. Et alors le grand garçon accourt à l'école au galop, tout essoufflé [2]. »

Et cette grande liberté n'entraîne pas le désordre. Elle substitue à l'ordre extérieur et factice, un ordre intérieur, organique et profond, qui émane de la vie elle-même, comme le fonctionnement régulier et spontané d'un organisme, et qui ne se fait pas sentir comme une contrainte.

Voici l'école envahie par la bruyante épidémie des

[1] *L'éducation et la culture.*
[2] *L'école d'Iasnaya-Poliana....*

pétards en papier. Les manuscrits d'une précieuse narration se trouvent convertis un beau jour en pétards. Or Tolstoï n'a pas besoin de recourir à de grands moyens pour découvrir les coupables :

« A cette occasion je ne puis m'empêcher de remarquer que c'est seulement grâce au désordre extérieur et à la liberté complète des élèves.... que, sans le moindre effort, sans menaces ni ruses, j'ai appris tous les détails de l'histoire compliquée de la transformation du manuscrit en pétards et leur autodafé [1].»

La contrainte en vue de rétablir l'ordre est une erreur psychologique complète. L'enfant, pour qui l'instruction, l'osmose spirituelle, est un besoin vital, a besoin aussi de l'ordre dans l'école, et tend à l'établir de lui-même. Mais lorsqu'on veut le lui imposer par force, cette violence lui apparaît injuste, et il se révolte.

« Il est beaucoup plus facile de les laisser se calmer d'eux-mêmes et de rétablir l'ordre naturel que de l'imposer par force. Avec l'esprit actuel de l'école, il est matériellement impossible de les arrêter. Plus le maître crie — cela est arrivé — plus les élèves crient : la voix du maître ne fait que les exciter [1]. »

Il y a du reste, dans cette excitation, autre chose que de la révolte; il y a une influence suggestive : le cri appelle le cri. Et dans cette observation, Tolstoï se rencontre avec un bambin de six ans, de la « Maison des Petits » (Institut Jean-Jacques Rousseau) :

[1] *Qui doit enseigner l'art littéraire et à qui ?*

« Mademoiselle, je sais, pour que les petits fassent du silence, il faudrait faire un signe, parce que quand on crie, ils crient encore plus fort [1]. »

L'ordre établi librement par l'enfant lui-même, parce qu'il en sent le besoin, est le seul ordre véritable. Celui qu'on impose du dehors reste superficiel et instable :

« Sortez de la classe d'une école de district ou d'une école allemande où, pendant la leçon, tout est calme et donnez l'ordre de continuer à travailler. Une demi-heure après, approchez-vous de la porte : la classe est animée, mais le sujet de l'animation n'est pas la leçon, c'est ce qu'on appelle la dissipation. Dans nos classes nous avons fait souvent cette expérience : nous sortions au milieu de la leçon, quand déjà les élèves avaient beaucoup crié; quand nous nous approchions de la porte, toujours nous entendions que les enfants continuaient à réciter, en se corrigeant et se contrôlant mutuellement, et souvent, au lieu de profiter de notre absence pour faire des polissonneries, ils se taisaient tout à fait [2]. »

Cet ordre, né du besoin même de l'enfant, s'affirme davantage à mesure qu'il devient plus nécessaire :

« Plus les élèves avancent, plus l'enseignement se divise et plus l'ordre devient nécessaire. Grâce à cela avec le développement normal, sans contrainte, de l'école, plus les élèves s'instruisent, plus ils deviennent aptes à l'ordre. Plus ils sentent eux-mêmes le

[1] *L'intermédiaire des Educateurs*, Genève. Année 1915. — *La liberté à la maison des Petits*, par M. AUDEMARS.
[2] *L'école d'Iasnaya-Poliana.*

besoin de l'ordre, plus est grande sur eux, sous ce rapport, l'influence du maître. »

Donc, ici encore, il faut respecter la vie, qui s'organise d'elle-même.

Et tout ce qui procède d'un esprit d'ordre extérieur, d'ordre surajouté à la vie, doit être éliminé. C'est ainsi que Tolstoï est amené à renoncer au système des interrogations isolées, à dates et heures fixes, où l'enfant est sommé de répondre instantanément. Le besoin de réciter, de répéter, de graver par la parole les impressions reçues, est organique chez l'enfant. Mais cette fonction, comme toute fonction, ne peut pas être mise en jeu sur commande. Après leur avoir fait un récit historique, Tolstoï aime mieux laisser les enfants le répéter tous ensemble, s'ils en éprouvent le besoin (et ils l'éprouvent le plus souvent) plutôt que de les interroger isolément et par ordre. Cette interrogation isolée n'est même pas un moyen de contrôler les connaissances de l'enfant : car elle le place dans des conditions anormales, où il est le plus souvent au-dessous de lui-même, par timidité, par crainte, par révolte contre la contrainte, par l'importunité enfin d'une question posée au moment où son attention était attirée ailleurs et où il aurait été plus fécond de la satisfaire, plutôt que de la ramener de force là où l'intérêt, momentanément, n'est plus.

« .... Je me suis convaincu par l'expérience que

rien n'est plus nuisible au développement de l'enfant que les interrogations isolées et les rapports de chef à subordonné entre le maître et l'élève, et pour moi rien n'est plus révoltant qu'un spectacle pareil. Un homme âgé fait souffrir sans aucun droit un enfant. Le maître sait que l'élève souffre quand il rougit, devient tout en sueur devant lui. Le maître lui-même s'ennuie, cela lui est pénible, mais il a établi une certaine règle, celle de répondre seul, à laquelle il faut habituer l'élève [1]. »

Si le système de l'interrogation est défectueux, à plus forte raison celui des examens, qui fait de l'interrogation un but suprême, est-il répréhensible, pour les mêmes motifs. D'autant plus que la raison d'être de l'examen, c'est d'apprécier le degré de connaissance, et qu'une telle interrogation en est incapable.

« Un élève du lycée apprend l'histoire, les mathématiques, et principalement, *l'art de répondre aux examens*. Je ne considère pas cet art comme un objet d'enseignement utile. Moi, maître, j'apprécie le degré des connaissances de mes élèves aussi exactement que celui de mes propres connaissances, bien que ni eux, ni moi ne récitions de leçons. Et si un étranger désire apprécier ce degré de connaissances, qu'il vive avec nous et étudie les résultats et les applications pratiques de ce que nous savons. Il n'y a pas d'autre moyen, et tous les examens ne sont que tromperie, mensonge et font obstacle à l'enseignement [2]. »

[1] *L'école d'Iasnaya-Poliana.*
[2] Idem.

Dans le système actuel, d'ordre extérieur et de contrainte, l'intérêt, la soif de connaître pour connaître, seul mobile fécond de l'instruction, est étouffé :

« En général, on envisage les cours comme les soldats envisagent les exercices, et l'examen comme la revue, comme une triste nécessité [1]. »

A ce régime disciplinaire, il faut substituer celui de la liberté intégrale, qui, loin d'être une négation de la discipline, porte en elle les germes de la seule discipline véritable et vivante.

* * *

A ces principes généraux, qu'on peut résumer en trois mots : osmose, — non-immixtion, — liberté, — Tolstoï, dans les articles de sa revue, joint quelques expériences et conseils de détail sur tel ou tel enseignement particulier : lecture, écriture, histoire, rédaction, beaux-arts.

Il retrouve plus d'une fois dans l'enseignement courant, l'erreur qu'il reprochait à Froebel : la méthode analytique à outrance, qui n'est pas dans le sens du développement de l'être, et qui ne convient pas à l'enfant. C'est ainsi que l'apprentissage de la langue et de la grammaire doit se faire d'abord spontanément, sans décomposition artificielle en éléments simples et en règles générales.

[1] *L'éducation et la culture.*

« Selon moi, il est aussi inutile et impossible de donner consciemment à l'élève les nouvelles conceptions et formes de mots que d'apprendre à l'enfant à marcher selon les lois de l'équilibre [1]. »

De même dans les sujets de rédaction : au lieu d'aller du simple au complexe, comme le demande Frœbel et comme on le fait trop, il faut aller du concret à l'abstrait, ce qui est le plus souvent aller du complexe au simple. La même erreur se retrouve partout :

« Avec la narration se répéta la faute commise pour toutes les matières d'enseignement. Le maître trouve facile les sujets les plus simples et les plus généraux, et, au contraire, l'élève ne trouve facile que les sujets compliqués et vivants. Tous les manuels des sciences naturelles commencent par les lois générales, ceux de la langue par les définitions, ceux d'histoire par la division en périodes, même la géométrie commence par la définition de la conception du point et de l'espace [1]. »

L'enseignement de la rédaction est très original chez Tolstoï. Il imagine un concours de composition avec ses élèves. Dès qu'il a écrit quelques lignes, les enfants veulent voir, sont mécontents de certains détails, et le corrigent à haute voix, en imaginant des figures et des situations nouvelles. Ainsi la composition, comme les interrogations, devient collective. Les enfants dictent, Tolstoï discute et écrit. Et

[1] *L'école d'Iasnaya-Poliana.*

ce grand artiste est frappé par le sens artistique des enfants, qui ont plus que nous la fraîcheur et la spontanéité de la sensation. De là le titre : *Qui doit enseigner l'art littéraire et à qui ?* Question à laquelle Tolstoï est tenté de répondre : l'enfant à l'adulte.

Un exercice de rédaction qui lui est cher, consiste à proposer un proverbe populaire, qu'il ne s'agit pas d'expliquer, mais d'illustrer par un exemple concret, par une petite histoire réaliste et vivante.

Le sens artistique, que de tels exercices lui révèlent très vif chez l'enfant, lui apparaît comme la base de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Les sujets, ici, intéressent l'enfant dans la mesure seulement où ils sont artistiques, pittoresques. Ce n'est pas l'importance des événements, mais leur couleur et leur relief qui doivent déterminer notre choix de ce que nous enseignerons parmi l'incommensurable histoire humaine.

« J'en suis venu à cette conclusion, que non seulement il n'est pas nécessaire de connaître l'ennuyeuse histoire russe, mais que Cyrus, Alexandre de Macédoine, César, Luther aussi sont inutiles pour le développement de n'importe quel enfant. Tous les personnages et les événements sont intéressants pour l'élève, non par leur importance dans l'histoire, mais par l'art qui enveloppe leur activité, par la légende artistique créée par l'historien et, pour la plupart, par la tradition populaire.... L'histoire ne plaît aux enfants que quand un sujet est artistique. L'intérêt historique n'existe pas et ne peut exister pour eux;

donc, il ne peut être question d'histoire pour les enfants [1]. »

En matière de récit, l'enfant écoute le plus volontiers ce qui frappe son imagination. La légende lui va mieux que l'histoire. Et tout le merveilleux l'attire.

« J'ai essayé le Nouveau Testament, j'ai essayé l'histoire de la Russie et la géographie, j'ai essayé *les explications des phénomènes de la nature,* si en honneur en notre temps, mais tout cela s'oubliait vite et était écouté sans grand plaisir, tandis que l'Ancien Testament se grave bien dans la mémoire. »

Et Tolstoï va jusqu'à affirmer que l'histoire, au sens propre du mot, ne saurait être vraiment enseignée avant l'université. Tout ce qu'on peut tenter à l'école, c'est de commencer à éveiller l'intérêt historique, qu'il ne faut pas confondre avec l'intérêt artistique de l'enfant. L'intérêt artistique est mis en jeu par toute espèce de récit pittoresque, légendaire, merveilleux. Les époques les plus lointaines de l'histoire lui offrent le meilleur aliment. Mais, en commençant par ces époques, on ne fait pas de l'enseignement historique. L'intérêt historique, en effet, l'intérêt pour les événements eux-mêmes, dont l'importance est comprise, ne peut s'éveiller qu'à propos des événements les plus proches, les plus concrets.

« D'après mes observations et l'expérience, le pre-

[1] *L'école d'Iasnaya-Poliana.*

mier germe de l'intérêt historique apparaît avec la connaissance de l'histoire contemporaine, parfois grâce à la conscience d'y participer, grâce à l'intérêt politique, aux discussions, à la lecture des journaux. C'est pourquoi l'idée de commencer l'histoire par l'histoire contemporaine doit venir en tête à chaque maître qui réfléchit. »

Ainsi qu'on prenne l'histoire par les deux bouts, mais en se souvenant bien que, lorsqu'on la remonte, allant du proche au lointain comme Pestalozzi, — on fait vraiment de l'histoire — et que lorsqu'on la descend, on fait de l'art.

Le sens artistique du reste, si remarquable chez l'enfant, si utile pour étayer l'instruction, mérite d'être cultivé pour lui-même. Et c'est ainsi que Tolstoï consacre un article spécial à l'enseignement des *Beaux-Arts*. Il s'agit là de quelques conseils de détail sur l'enseignement de la musique et du dessin. Pour la musique, Tolstoï préconise par exemple l'emploi de la musique chiffrée :

« Je remarquai bientôt que les notes sur la portée ne sont pas très claires et jugeai nécessaire de les remplacer par des chiffres.... idée exprimée par Jean-Jacques Rousseau lui-même dans son *Dictionnaire de Musique*.... Les adversaires de ce moyen d'écrire la musique auront beau dire, chaque maître de chant peut faire cette expérience et il se convaincra toujours du grand avantage des chiffres sur les signes, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture. Pendant une dizaine de leçons, j'ai enseigné d'après les

signes, une seule fois j'ai montré avec les chiffres en disant que c'est la même chose et les élèves ont toujours réclamé les chiffres et, eux-mêmes, écrivent toujours la musique avec des chiffres. »

* * *

Voilà pour les diverses branches de l'instruction. Tolstoï aborde aussi l'organisation générale de l'enseignement. Plus tard, comme nous l'avons vu, il élaborera un projet complet, en réponse au projet gouvernemental [1]. Mais dès maintenant, il apporte quelques idées fragmentaires, intéressantes pour elles-mêmes.

Condamnation d'abord, du système à base d'examens. C'était à prévoir :

« Provoquer par l'examen la jalousie des enfants de huit ans est nuisible. Juger par un examen de deux heures les connaissances d'un élève de huit ans et apprécier le mérite des maîtres, c'est impossible [2]. »

Puis c'est une conception intéressante de l'enseignement supérieur. L'université actuelle, où il existe toujours une distance respectueuse entre le professeur et l'étudiant, répugne à l'humaniste Tolstoï. Il veut plus de chaleur et d'intimité. Le professeur parle comme un livre, et alors un livre vaudrait tout

[1] Cf. Introduction.
[2] *Projet d'un plan général.*

autant; la supériorité de la transmission orale des connaissances est une superstition, et beaucoup de personnes, Tolstoï en tête, affirment au contraire préférer le livre à l'enseignement oral, et ne bien comprendre qu'en lisant tranquillement à la maison. L'université doit être comprise, non comme un enseignement *ex cathedra*, mais comme une incessante coopération du professeur et des étudiants :

« Dans les universités elles-mêmes, dans les cercles des étudiants, plusieurs d'entre eux se réunissent, lisent, causent et enfin décident de quelle façon il leur faut se réunir et causer entre eux. Voilà la vraie université. »

« Que l'exemple des universités allemandes ne nous gêne pas. Nous ne pouvons rien prendre aux Allemands. Pour eux chaque coutume, chaque loi est sacrée, et pour nous, heureusement ou malheureusement, c'est le contraire [1]. »

Bref, ce qui doit présider à l'enseignement supérieur, comme à tout l'enseignement, c'est l'humanité des rapports et leur liberté.

« Je dis que les universités non seulement en Russie, mais dans toute l'Europe, *dès qu'elles ne sont pas absolument libres, n'ont d'autre base que l'arbitraire* et sont aussi mauvaises que les écoles monacales. Je supplie mes futurs critiques de ne pas atténuer mes conclusions : ou je mens ou c'est toute la pédagogie qui se trompe; il n'y a pas de milieu. »

[1] *L'éducation et la culture.*

* * *

On le voit, les réformes préconisées par Tolstoï découlent de quelques principes très simples et qui sont en petit nombre. Elles portent sur l'esprit même de tout l'enseignement. Mais pour ce qui est des *méthodes* visant à la facilité, à la rapidité de telle ou telle instruction, Tolstoï est assez indifférent et sceptique. Toute méthode est un outil; il y a peut-être des outils meilleurs que d'autres, mais à coup sûr il y en a beaucoup de bons. Ce qui importe ce n'est pas l'outil, c'est la main; ce n'est pas la méthode, c'est l'esprit, la personnalité du maître.

Tolstoï inspecte une classe où était pratiquée à la lettre, sa propre méthode, à la lettre et non à l'esprit :

« Je posai des questions d'histoire sainte : personne ne savait rien, parce que le maître, d'après *la nouvelle méthode*, ne forçait pas d'apprendre par cœur mais racontait d'après l'histoire sainte abrégée. J'interrogeai sur le calcul, personne ne savait rien, bien que le maître, deux heures par jour, encore selon la nouvelle méthode, leur montrât au tableau la numération jusqu'aux millions, mais sans les forcer d'apprendre par cœur.... Et le pire, c'est que tout cela se faisait d'après ma méthode [1]. »

C'est-à-dire qu'il ne faut pas avoir la superstition des méthodes. D'autant plus que différentes méthodes peuvent être désirables pour différents esprits d'enfants.

[1] *Sur les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture.*

« En un mot il n'y a pas de meilleure méthode. La meilleure méthode, pour un certain maître, est celle qu'il possède le mieux. Toutes les autres méthodes que le maître connaît ou invente doivent aider à l'étude commencée par une méthode quelconque....

« Le meilleur maître c'est celui qui a toujours prête l'explication de ce qui arrête l'élève. Il lui faut pour cela connaître le plus grand nombre de méthodes, avoir la capacité d'en inventer de nouvelles, et principalement, ne pas suivre une seule méthode mais être convaincu que chacune a ses avantages et que la meilleure serait celle qui pourrait obvier à toutes les difficultés que peut rencontrer l'élève. C'est-à-dire qu'il ne faut pas de méthode mais de l'art et du talent. »

* * *

C'est l'esprit qui importe, et non la lettre. Et cet esprit pour être vivifiant, doit être pénétré d'*amour*. Pas de principe, pas de règle, pas de méthode qui ne doive en être imprégnée.

Amour du maître pour sa tâche d'abord :

« Si tu veux par ta science élever l'élève, il faut aimer la science et la bien connaître, et les élèves t'aimeront toi et la science, et tu les élèveras. Mais si toi-même ne l'aimes pas, alors par quelque moyen que tu les forces d'apprendre, la science ne portera pas d'influence éducatrice [1]. »

Mais encore, mais surtout, amour du maître pour

[1] *L'éducation et la culture.*

l'enfant, non l'enfant abstrait, mais l'enfant vivant, de chair et d'os, qu'il a devant lui.

« L'école est établie non de façon qu'il soit facile aux enfants d'apprendre, mais de telle façon qu'il soit commode au maître d'enseigner.... »

« Le maître tend toujours à choisir le système d'enseignement le plus commode pour lui. Plus le moyen est commode pour le maître, moins il l'est pour l'élève. Seul le moyen d'enseignement qui satisfait les élèves est juste [1]. »

C'est faute de prendre l'intérêt de l'enfant et de prendre intérêt à l'enfant, faute de l'aimer, de le pénétrer à force de sympathie intelligente, que le maître, sans le savoir, agit brutalement, blesse la susceptibilité délicate de son élève, et lui fait un mal irréparable.

« On le force à répondre, il raconte, il récite, mais raconter d'une façon originale, il ne le peut pas ou il n'ose pas. Etait-ce la peur imposée par son ancien maître (il avait étudié auparavant chez un prêtre), était-ce la défiance en ses propres forces, l'orgueil, la gêne de sa situation vis-à-vis des autres enfants qui, selon lui, étaient au-dessous de lui, était-ce orgueil, ou dépit que sous ce seul rapport d'autres fussent avant lui, s'était-il montré une fois à son maître sous un mauvais jour, et sa petite âme était-elle offensée par une parole quelconque échappée à son maître, Dieu seul le sait, mais, cette gêne, si elle n'a en soi rien de sympathique, était sûrement liée à ce

[1] *L'école d'Iasnaya-Poliana.*

qu'il y a de meilleur dans son âme d'enfant. Chasser tout cela par un bâton physique ou moral, c'est possible, mais au risque de chasser en même temps des qualités précieuses sans lesquelles le maître aura de la peine à mener l'enfant plus avant. »

Et voilà que ce précepte d'amour nous ramène indirectement au précepte de liberté, auquel il nous faut revenir toujours. C'est ce qu'exprime Tolstoï en critiquant les conceptions de Markov, qui lui aussi insiste sur l'amour, mais en maintenant le système habituel de la contrainte. Cela, pour Tolstoï, est contradictoire.

« L'auteur dit que le succès de l'école dépend de l'amour. Mais l'amour n'est pas une chose de hasard, l'amour n'est point qu'avec la liberté. Dans toutes les écoles fondées avec les tendances de l'école de Iasnaya-Poliana, le même phénomène s'est répété, le maître doit être épris de son école, et moi je sais que le même maître, en admettant le plus d'idéal possible, ne peut pas s'éprendre de l'école où l'on est assis sur des bancs, où l'on marche d'après la sonnette et où l'on punit chaque samedi [1]. »

* * *

A qui veut se faire une idée complète de l'activité de Tolstoï à cette époque, tout ce qui vient d'être dit ne suffit pas. Ce sont les éléments épars, c'est

[1] *Le progrès et la définition de l'instruction.*

encore l'analyse et ce n'est pas la vie. Pour parfaire le tableau, il faut voir Tolstoï à l'œuvre.

Il faut lire, soit dans les articles pédagogiques, soit dans le livre de Biroukof, la description de la classe ou de la promenade. Il faut se représenter Tolstoï par les soirs d'hiver, dans la petite école d'Iasnaya-Poliana, lorsque le jour décru ne permet plus les occupations des yeux, et qu'il raconte aux enfants l'histoire sainte ou un conte historique : les petits moujiks sont groupés à leur guise sur les bancs, sur les tables, sur les rebords des fenêtres, les filles réunies ensemble dans un coin, un petit original accroupi sous la chaise du maître qu'ils aiment tous. Ils ont joué, bavardé, mais l'ordre se rétablit de lui-même, sans contrainte, et tous les yeux émus se suspendent aux paroles du conteur. Il est ému lui-même à voir briller ces yeux dans l'ombre grandissante. Et quand le récit est fini, tous veulent raconter à leur tour; ils n'ont pas perdu un seul mot.

Ou bien, le même hiver, le soir, au seuil de la forêt de givre où le sol craque, il faut l'entendre rassurer les enfants sur les loups, leur conter des récits de capture, leur évoquer la vie sauvage et primitive — et répondre avec bienveillance à celui qui lui demande pourquoi on apprend à chanter.

CHAPITRE V

LA DEUXIÈME PÉRIODE

Le régime de liberté et d'innovations qui régnait à Iasnaya-Poliana finit par éveiller la suspicion des autorités; les descentes de police commencèrent. En l'absence même de Tolstoï, les gendarmes prirent plaisir à tout bouleverser de fond en comble, on fouilla les tiroirs, on souleva des dalles. On exigea de Tolstoï qu'il montrât tous les manuscrits émanés de sa plume depuis l'adolescence. Les ministères s'en mêlèrent. Et bien que rien de subversif ne fût pisté malgré toute la mauvaise volonté du monde, cependant le coup avait été fatal. L'opinion des paysans était alarmée, l'énergie de Tolstoï ébranlée. La lutte contre ses doutes et son trouble moral, épuisait déjà ses forces; lutter en outre contre les hommes, pour une idée qui n'était pas une foi ardente, il ne le pouvait pas. Il nous dit dans ses *Confessions :*

« La lutte perpétuelle nécessitée par mes fonc-

tions de conciliateur me devint si pénible, mon activité dans les écoles se manifesta si vaguement, mon travail dans la revue, le désir d'enseigner, en même temps que de me cacher à moi-même ma propre incapacité, me devint si répugnant, que je tombai malade moralement plutôt que physiquement. J'abandonnai tout et m'en fus dans les steppes, chez les Bachkirs, respirer l'air, boire le *koumiss* et vivre de la vie animale. »

Après sa guérison, il se maria. Des intérêts nouveaux l'accaparèrent, et ne lui permirent plus de consacrer beaucoup de temps et de forces aux écoles. Sa personnalité manquant, tout ce qu'il avait édifié se désagrégea. La vie de famille et le travail littéraire l'absorbent. Il écrit son œuvre énorme : *Guerre et Paix.*

La deuxième période se place particulièrement de 1872 à 1875. Elle est surtout marquée par l'exposé et l'exploitation des résultats acquis dans la pratique des années précédentes [1]. Elle est une conclusion.

La vie de famille fut déjà pour Tolstoï une occasion de revenir à sa tâche d'éducateur. Elie Tolstoï, dans ses souvenirs, nous raconte comment se comportait son père dans l'éducation familiale.

Cette éducation fut sensiblement différente de celle des petits paysans. Tolstoï ne pratiquait pas encore, à cette époque, l'égalité évangélique. Il était grand seigneur, et tenait aux distances :

[1] La plupart des documents relatifs à cette période sont réunis dans le tome XIV des œuvres complètes.

« Nous grandissions en vrais « seigneurs », fiers de l'être et étrangers au monde extérieur.

« Tout ce qui n'était pas nous, nous était inférieur et, par conséquent, indigne d'attention.

« Nous regardions du haut de notre grandeur les enfants du village. Je ne commençai à m'intéresser à eux que quand ils m'apprirent des choses que je ne savais pas et qu'il m'était interdit de connaître. J'avais alors environ dix ans. Nous allions au village pour glisser et nous commençâmes à nous lier avec les petits paysans. Quand papa s'en aperçut, il y mit vite ordre.

« Ainsi nous grandissions, entourés, comme par une muraille, d'Anglaises, d'instituteurs, de professeurs. »

Malgré cette muraille, Tolstoï s'occupe directement de l'instruction de ses enfants, et dans ces rapports directs, humains, nous le retrouvons plus ressemblant. C'est lui qui leur enseigne tantôt l'arithmétique, tantôt le grec. Et il enseigne le grec à sa façon, qui est le comble de la méthode directe : là comme ailleurs, l'analyse, le laborieux apprentissage des formes de mots et des règles grammaticales, lui sont étrangers.

« C'est par Xénophon que nous commençâmes nos leçons.

« Il m'expliqua l'alphabet, et, tout de suite après, me mit à lire l'*Anabase*.

« En commençant, c'était difficile. Je restais les yeux hagards; parfois je me mettais à pleurer. Néanmoins, je finis par comprendre ce qu'il fallait.

« C'est de la même manière que j'appris le latin.

« Quand, en 1871, je passai mes examens d'entrée au « lycée classique » de M. Polivânov à Moscou, j'étonnai les professeurs en traduisant les classiques mieux qu'on ne l'exigeait; et avec cela je ne savais pas de grammaire.

« J'en conclus que le système original de mon père était le bon.

« C'est de la même manière qu'il m'apprit plus tard l'hébreu. »

Tolstoï donnait à ses enfants une éducation vigoureuse. La gymnastique l'intéressait. Il les emmenait lui-même au patinage, à la chasse. Comme Locke et comme Rousseau, il tenait à ce qui endurcit, à ce qui tanne la vigueur physique et morale, à ce qui forme la hardiesse, l'indépendance.

« L'adjectif « douillet » était une forte dérision. Si papa en qualifiait quelqu'un, c'était la pire injure. »

Il n'était pas tendre :

« Lorsqu'on sortait pour une promenade à pied ou à cheval, papa n'attendait jamais ceux qui, pour quelque raison, étaient en retard. S'il m'arrivait de rester en arrière ou de pleurer, il me contrefaisait en disant : « On ne veut pas m'attendre. » Je pleurais plus fort; je rageais; mais cependant je rejoignais les promeneurs. »

Il ne punit pas, mais il veille à ce qu'une sanction découle tout naturellement, nécessairement, de la faute. Il ne gronde pas un enfant pour son désordre;

mais il est entendu qu'on ne sort pas sans chapeau, et si, à l'heure de la promenade, l'enfant ne trouve pas son chapeau, il ne sortira pas. C'est automatique.

Rassemblant ses souvenirs, Elie Tolstoï, en concluant, admire à quel point son père savait mener les enfants sans en avoir l'air :

« Papa ne nous forçait jamais à faire quelque chose, mais il arrivait que, de notre propre mouvement, nous faisions tout comme il voulait. Maman nous grondait et nous punissait très souvent; lui, n'avait qu'à nous regarder dans les yeux. Nous comprenions son regard qui était plus efficace qu'un ordre....

« La grande force de mon père comme éducateur consistait en ce qu'on ne pouvait pas plus se cacher de lui que de sa propre conscience. Il savait tout, et, le tromper, c'était se tromper soi-même; c'était aussi pénible qu'inutile. »

* * *

A la même époque, Tolstoï se mit à recevoir chez lui des enfants de paysans pour les instruire. Et peu à peu, une pente le ramena à se passionner pour la pédagogie.

La première édition du *Syllabaire* paraît en 1872, la seconde, remaniée, en 1880. Ce syllabaire est une véritable *Somme* de l'instruction primaire pratique. L'enfant y apprend de tout : écriture et lecture, cal-

cul, éléments d'histoire naturelle et d'histoire humaine.

Le Syllabaire contient quatre livres, gradués, comme qui dirait quatre années. Le premier livre se compose de quatre parties : la première est le syllabaire proprement dit, la seconde contient les récits pour la lecture graduelle, la troisième les exercices de lecture en vieux slave (obligatoire pour les élèves des écoles russes comme langue du service religieux) — la quatrième, l'arithmétique. Les livres supérieurs sont divisés de la même manière, sauf que la première partie (syllabaire proprement dit) n'y figure pas.

Les récits, loin d'être de simples exercices de lecture, sont intéressants pour eux-mêmes. Ce sont eux qui forment une initiation à l'histoire naturelle ou humaine.

Ce qui fait la portée de cette œuvre, c'est d'abord sa gradation rationnelle, bien plus que telle ou telle méthode préconisée par Tolstoï. Au contraire, il professe toujours à l'égard des méthodes la même indifférence :

« Ce syllabaire a pour but de donner aux élèves, pour le prix le plus minime, la plus grande quantité de choses compréhensibles, disposées graduellement, depuis les plus simples et les plus faciles jusqu'aux plus compliquées, afin que cette gradation serve de moyen principal pour apprendre à lire et à écrire par n'importe quelle méthode [1]. »

[1] Préface de la seconde édition.

N'importe quelle méthode est peut-être beaucoup dire. Tolstoï, même sans le vouloir, a ses chemins à lui, qu'il estime des raccourcis. Le *Syllabaire* abonde en vues originales, portant sur tel ou tel enseignement.

Ainsi, pour l'alphabet, Tolstoï donne un dessin simplifié des caractères, sans pleins ni déliés, afin d'éviter que la complexité du dessin ne retienne l'attention de l'enfant et lui fasse négliger la forme principale.

C'est en arithmétique surtout que Tolstoï a une idée imprévue. Il ne se contente pas d'enseigner l'écriture des nombres dans le système décimal, mais dans tous les systèmes, par exemple dans le système à base de 6, où le nombre 7, qui se compose d'une sixaine + 1, s'écrit 11, etc.... Nous reconnaissons bien là, une fois de plus, le réaliste, qui tient à ce qu'on ne soit pas dupe des conventions, et à ce qu'on ne les prenne pas pour des réalités. Or le système décimal, comme tout système, est une convention, et une infinité d'autres conventions sont possibles.

Ce procédé, qui semble compliquer les choses, présente plus tard un nouvel avantage : c'est lorsqu'on aborde les fractions. Les fractions décimales seront enseignées d'abord. Puis les fractions ordinaires seront expliquées comme étant le pendant, dans les autres systèmes, des fractions décimales dans le système décimal. Et le tour est joué : cet enseignement des fractions est tout à fait original et remarquable.

« Les nombres entiers sont toujours calculés dans le système décimal, et très rarement dans d'autres systèmes, tandis que les fractions sont rarement calculées dans le système décimal, et presque toujours dans divers systèmes. Les fractions dans le système décimal, s'écrivent toujours de la façon suivante : 0,35 : trente-cinq centièmes ; 1,017 : une unité et dix-sept millièmes. Et les fractions, en d'autres systèmes, s'écrivent ainsi : le nombre, et, en dessous, la base d'après laquelle le calcul est fait, et cette base s'appelle *dénominateur*, et le nombre lui-même *numérateur* [1]. »

Une autre idée, c'est, pour les commençants, de substituer les chiffres romains aux chiffres arabes. Dans les chiffres romains, la composition des nombres est plus près de la réalité ; l'adjonction d'une unité est représentée par l'adjonction d'un bâton : cela est plus visuel, plus tangible, plus compréhensible pour l'enfant [2]. Et lorsque l'enfant, plus tard, apprendra les chiffres arabes, ce sera une occasion de plus de lui faire comprendre que tout système de signes est, lui aussi, une convention, et que le signe n'est pas la chose. Ce réalisme foncier est toujours implicitement contenu dans les idées de Tolstoï.

Dans les *Indications pour les maîtres*, nous retrou-

[1] *Syllabaire*, livre IV.

[2] J'ai expérimenté cette méthode. Elle permet d'expliquer à l'enfant les opérations rationnellement alors qu'avec les chiffres arabes on doit se borner à lui enseigner une routine dont il ne peut pas comprendre le pourquoi. Elle développe en outre automatiquement le calcul mental, parce que l'enfant *voit* les nombres décomposés. Ses avantages sont tout à fait surprenants.

vons un autre principe familier à Tolstoï éducateur : il s'élève une fois de plus contre l'enseignement analytique, qui tantôt annonce solennellement à l'enfant des choses évidentes pour lui (le plafond est en haut), tantôt lui impose, sous prétexte de simplicité, des abstractions dont il ne peut se faire aucune idée :

« Ecartez les définitions grammaticales et syntaxiques, les subdivisions des parties et des formes du discours et les règles générales, mais obligez l'élève à faire usage des formes du discours, sans les lui nommer, principalement, à lire le plus possible en comprenant ce qu'il lit, et à écrire quelque chose de son invention. Corrigez-le, parce qu'il a failli non pas à la règle, à la définition et à la subdivision, mais bien à la compréhension, à la construction et à la clarté. »

« Dans les sciences naturelles, évitez les classifications, les hypothèses sur le développement des organismes, et les explications sur leur construction; donnez au contraire à l'élève le plus de détails possible sur la vie de divers animaux et plantes. »

C'est à ces conseils que se conforment les *récits* du *Syllabaire*, qui sont à la fois des exercices de lecture, et des exemples d'enseignement familier et vivant. Il y a des récits d'histoire naturelle et de physique : les vers à soie, l'aimant — il y a des histoires vraies — il y a des récits de la vie quotidienne — il y a enfin des légendes et des fables adaptées d'Esope, des Hindous ou d'ailleurs. Ainsi, Tolstoï ne proscrit pas la fiction, mais il a une prédilection, ici

encore, pour ce qui est réaliste. Dans les *Fables* elles-mêmes, il préfère celles qui manifestent le moins de convention, le plus de vraisemblance : le Menteur, la Femme et la Poule, le Jardinier et ses enfants, le Père et ses enfants, Deux amis, etc.... Sur 86 fables, il y en a 18 qui ne supposent aucune invraisemblance, et c'est une forte proportion pour des fables. Dans les récits, la tendance est encore plus marquée; sur 70 récits, je compte 10 récits scientifiques, 21 histoires vraies, 31 récits réalistes, et seulement 8 légendes. Cela ne semble pas volontaire. C'est une affaire de tempérament, un signe de plus de ce réalisme foncier que nous avons noté dès le début.

Ce *Syllabaire* eut un succès extraordinaire. Quoiqu'il n'ait pas été approuvé par le gouvernement, et que seuls les manuels approuvés doivent être employés dans les écoles, il a toujours été, depuis son apparition, la base de l'enseignement primaire en Russie. La malveillance du gouvernement, les interdictions n'y ont rien fait. Il faut compter, selon Biroukof, un million et demi d'exemplaires répandus en Russie, et comme chaque exemplaire sert à plusieurs enfants, plusieurs millions d'enfants usent du Syllabaire.

L'accueil fait aux récits a été surtout favorable. Une édition de quelques-uns d'entre eux, illustrée par le peintre Goslavski [1], est donnée aux enfants comme livre d'images.

[1] Ed. *Arc-en-Ciel*, Moscou.

Tel est, envers et contre tous, le sort d'une œuvre qui s'impose. [1]

* * *

Dans un long et important article de 1875 *Sur l'Instruction du Peuple*, Tolstoï donne l'essentiel de ses conclusions pédagogiques. Les idées que nous avons vu s'élaborer au jour le jour se sont peu à peu tassées, organisées, rangées de plus en plus sous quelques principes directeurs et simples. La marche, ici encore, a été celle du complexe au simple. Tolstoï est parti de l'expérience quotidienne et multiple, pour aboutir aux principes généraux.

Tolstoï a pris conscience de ce qu'il y a de révolutionnaire, de radical, dans ses idées. Son esprit, qui ne s'accommode pas des à peu près, des hypocrisies, des conventions, a été porté à faire table rase. Jetant un coup d'œil rétrospectif sur ses articles de la première période, il les juge ainsi :

« Je ne comprenais pas qu'avec ma question : Que faut-il enseigner et comment enseigner ? — j'étais semblable à un homme qui, par exemple, dans une réunion de pachas turcs qui discutent les moyens de faire rendre au peuple le plus d'impôts, proposerait la question suivante : Messieurs, pour savoir de qui et combien prendre d'impôts, il faut d'abord

[1] Le pédagogue qui adapterait en français le Syllabaire de Tolstoï (en faisant abstraction du vieux slave) aurait belle tâche. Elle est à prendre.

résoudre cette question : sur quoi est basé notre droit de percevoir des impôts ? Il est évident que tous les pachas continueraient leur discussion sur les moyens de prélever les impôts et n'opposeraient que le silence à cette question inopportune. »

Ainsi, hardiment, par une exigence de sa nature et de son expérience, il remet tout en question, comme, un peu plus tard, il le fera sur une plus grande échelle, en ce qui concerne toute la vie humaine et sociale. La pédagogie n'est pas faite, elle est à faire et, dans notre ignorance, rien n'est plus déplacé que l'apriorisme, qui part de principes arbitraires, et suppose connu ce qui ne l'est pas et peut-être ne le sera jamais :

« Tous les pédagogues de cette école, les Allemands surtout, s'appuient sur cette pensée fausse que ces questions philosophiques qui sont restées des questions sans solutions pour les philosophes, de Platon à Kant, sont résolues définitivement par ces pédagogues, et si définitivement que les procédés de l'acquisition des impressions, des sensations, des représentations, des conceptions, sont élaborés par eux jusqu'aux moindres détails, que les parties de ce que nous appelons l'âme ou l'essence de l'homme sont analysées par eux, divisées, et tout cela si solidement qu'on peut, sans erreur, édifier la science pédagogique sur cette connaissance. »

Tout dogmatisme est condamnable, celui des pédagogues modernes, dits scientifiques, autant que celui des pédagogues ecclésiastiques de jadis. Et

Tolstoï se plaît à esquisser ce parallélisme, qu'il prolongera plus tard, entre le dogmatisme de l'Eglise et le dogmatisme de la science : celle-ci n'est pas moins téméraire en ses affirmations, pas moins superstitieuse que celle-là. La science, comme l'Eglise, se croit omniscience, et décrète.

« Le pédagogue de l'ancienne école que, pour abréger j'appellerai *ecclésiastique*, sait absolument qu'il faut enseigner en faisant apprendre par cœur le livre de prières et le psautier, et il n'admet aucune modification. De même le maître de la nouvelle école allemande sait fermement, indubitablement, qu'il faut enseigner d'après Bounakov et Evtouchevsky, demander ce que veut dire *en haut* et *en bas*, faire un récit sur l'animal favori, le zizel, et n'admettre aucun changement à ces procédés. »

De ce dogmatisme dans la théorie résulte, dans la pratique un enseignement absolu, sans réplique, dont la contrainte demeure la base. Le maître sait ce dont l'enfant a besoin, et n'a plus qu'à le lui imposer.

« Dans l'une et l'autre école, le côté mécanique de l'enseignement l'emporte sur le côté intellectuel; dans l'une et l'autre les élèves se distinguent par une belle écriture et une bonne prononciation, par la lecture ponctuelle, c'est-à-dire non pas comme on prononce mais comme on écrit. Dans l'une et l'autre école domine toujours l'ordre extérieur, les enfants soumis à une crainte perpétuelle ne peuvent être dirigés qu'avec une extrême sévérité. M. Korolev mentionne en passant qu'avec la méthode phonétique on ne néglige pas les gifles. »

Si, au contraire, nous avouons notre ignorance philosophique de la nature humaine et de la nature de l'enfant, seule l'expérience, l'attention donnée à la vie, pourra nous instruire et nous guider. *Discat a puero magister*[1]. L'enfant enseignera au maître ses propres besoins; l'école sera un laboratoire, un champ d'observation, où quelques certitudes s'élaboreront peu à peu.

Dès lors, Tolstoï prend conscience de la véritable portée de ce principe de liberté auquel il se sentait invinciblement et toujours ramené. *La liberté est une méthode*, la méthode par excellence, et le critérium des méthodes. L'enfant libre manifeste ses besoins biologiques, refuse la nourriture intellectuelle qui ne lui convient pas, et réclame celle que son développement exige.

« Personne, je crois, ne niera que le meilleur rapport entre le maître et l'élève est le rapport naturel, que les rapports contraires au naturel sont basés sur la contrainte. S'il en est ainsi, la mesure de toute méthode varie suivant que les rapports mutuels sont plus ou moins naturels et conséquemment, suivant que la contrainte à l'étude est plus ou moins grande. Moins les enfants apprennent avec contrainte, meilleure est la méthode; plus ils sont contraints, plus elle est mauvaise. »

Cette vertu de la liberté comme méthode et comme pierre de touche, n'est pas une nouvelle théorie, un

[1] Comme dira plus tard l'Institut J.-J. Rousseau.

nouveau dogmatisme. Elle a été expérimentée, avec succès, à Iasnaya-Poliana :

« Dans mes articles pédagogiques, j'ai exposé les causes théoriques qui me font croire que la seule base de tout enseignement c'est le libre choix des élèves de ce qu'il leur faut apprendre et de la façon de l'apprendre. Mais en pratique, d'abord en de grandes proportions, puis en proportions moindres, j'ai toujours appliqué ces règles aux écoles que je dirigeais et les résultats en étaient toujours bons, tant pour les maîtres que pour les élèves, de même que pour l'élaboration de nouveaux procédés, ce que j'affirme très hardiment puisque des centaines de visiteurs de l'école de Iasnaya-Poliana l'ont vu et connu. »

Et cette liberté, qui nous renseigne sûrement sur les besoins de l'enfant, nous ménage des découvertes et des surprises. Elle nous apprend à quel point l'éducation courante méconnaît ces besoins, et comme nous sommes loin de la réalité :

« Comme la contrainte dans l'enseignement me répugne, par conviction et par caractère, je ne les contraignis en rien et dès que je remarquais qu'ils n'acceptaient pas volontiers certaines choses, je n'insistais pas et je cherchais un autre biais.

« De ces expériences, il résulta pour moi et pour les maîtres qui travaillaient avec moi à Iasnaya-Poliana et en d'autres écoles et plaçaient à la base de l'enseignement la liberté, que presque tout ce qu'on écrit pour les écoles dans le monde pédagogique est séparé de la réalité par un gouffre infini et que, parmi les méthodes professées, plusieurs pro-

cédés comme l'enseignement visuel, les sciences naturelles [1], la méthode phonétique et autres, provoquent le dégoût et la risée et ne sont pas acceptés des élèves. »

Ainsi la liberté de l'enfant — liberté dont l'expérience fixe elle-même la nature et la mesure — devient la base de toute la pédagogie. Il nous faut connaître l'enfant, et pour cela, il faut qu'il manifeste devant nous, le plus librement possible, sa personnalité et sa vie.

[1] Ces expressions désignent les procédés pédants des disciples allemands de Pestalozzi.

CHAPITRE VI

LA TROISIÈME PÉRIODE

Une troisième période est celle qui fait suite à la crise religieuse. Elle atteint toute son ampleur dans les dernières années (1900-1910). Elle manifeste l'intégration des idées pédagogiques de Tolstoï dans sa nouvelle conception de la vie.

Une révolution telle que fut la crise ne pouvait pas ne pas avoir sa répercussion sur toutes les idées du penseur. Déjà dans *Que devons-nous faire ?* il saisit le déséquilibre entre les nouvelles exigences de sa vie morale et l'instruction des classes cultivées, cette même instruction qu'il donnait naguère à ses propres enfants.

« Le peuple appelle « instruction » : robe à la mode, conversation polie, mains propres, une certaine propreté. De tel homme, on dit, pour le distinguer des autres, qu'il est instruit. Dans les milieux un peu supérieurs, on appelle instruction ce que le peuple appelle ainsi, mais en y ajoutant encore la connais-

sance du piano, du français, de l'orthographe et une propreté extérieure encore plus grande. Dans les classes encore supérieures, on ajoute à tout cela la langue anglaise, le diplôme d'études supérieures, et une propreté encore plus grande. Mais dans l'un ou l'autre milieu, c'est au fond toujours la même chose.

« L'instruction comprend les formes et les connaissances qui doivent distinguer un homme des autres. Son but est le même que celui de la propreté : se distinguer de la foule des pauvres pour que les gelés et les affamés ne voient pas comment nous nous amusons. Mais on ne peut pas se cacher, et ils voient. »

Bref, l'instruction, telle que la comprend notre société, vise à différencier et non à unir les hommes. Cela n'est pas contraire seulement au nouveau point de vue de Tolstoï. C'est contraire à ses tendances profondes, tendances dont la crise est une prise de conscience. Il ne pouvait pas ne pas sentir la contradiction en lui. C'est contraire à son humanisme, à son large besoin de sympathie humaine. Nous avons vu [1] que ce besoin de sympathie, de communion, était pour lui la base unique de l'instruction, conçue ainsi comme une sorte d'osmose toute spontanée. Rien de plus contraire à l'instruction-luxe, telle que la comprend notre société.

Ce point de vue de la société, non seulement vicie l'instruction des classes aisées, mais il rend impossible toute action féconde de ces classes sur le peu-

[1] Chapitre IV.

ple et les enfants du peuple. Ce ne sont que rapports gênés, faux, corrompus dans le principe. Lorsque Tolstoï, voulant sonder la misère du peuple de Moscou, prend part au recensement et visite les familles pauvres, un incident l'éclaire cruellement sur ce point :



« Parmi les enfants, un garçon de douze ans, Serge, me frappa particulièrement. C'était un enfant hardi, intelligent, il vivait chez un cordonnier et se trouvait sans asile parce que son patron avait été mis en prison. Je le plaignais de toute mon âme et voulais lui faire du bien....

« Je pris l'enfant chez moi et le plaçai à la cuisine. Je ne pouvais pas emmener ce garçon couvert de poux, du repaire de débauche chez mes enfants. Je me jugeais déjà très bon parce qu'il ne me gênait pas moi, et ne gênait que la cuisinière.... L'enfant passa chez nous une semaine environ. Durant cette semaine, deux fois, en le rencontrant, je lui dis quelques paroles et, pendant une promenade, j'allai chez un cordonnier que je connaissais et lui proposai le garçon comme apprenti. Un paysan qui était chez moi le demanda pour travailler à la campagne, dans sa famille. L'enfant refusa et, une semaine après, il disparut. J'allai à la maison de Rjanov me renseigner sur lui. Il y était retourné, mais pour le moment, il ne se trouvait pas à la maison : C'était déjà le deuxième jour qu'il allait aux Etangs Présnia où il s'était loué pour trente kopeks par jour, dans une cavalcade d'hommes habillés en sauvages qui promenaient un éléphant : Là-bas il y avait un spectacle pour le public. J'y retournai une deuxième fois, mais il était si ingrat qu'évidemment il m'évitait. Si

j'eusse réfléchi alors à la vie de ce garçon et à la mienne, j'aurais compris qu'il était gâté parce qu'il avait appris la possibilité d'une vie gaie, sans travail, parce qu'il était déshabitué de travailler [1]. »

Le premier effet de la crise est donc, en éducation comme ailleurs, d'inciter Tolstoï à se rapprocher du peuple, à faire tomber, après tant d'autres barrières, celle du luxe et de l'inégalité du bien-être. Puis ses idées nouvelles prennent corps. Aux tourments du doute, au mécontentement de soi-même et de tout, succède une foi positive. Et cette foi ne peut que renforcer la confiance, habituelle à Tolstoï, dans la nature humaine, dans la santé morale originelle de l'enfant. Plus que jamais, l'adulte soi-disant civilisé lui apparaîtra comme une déformation de ce qui était naturel et sain chez l'enfant normal. C'est à celui-ci qu'il faut ressembler pour entrer dans le royaume de Dieu. Plus que jamais l'enfant lui semble respectable; plus que jamais notre tâche sera de ne pas le déformer.

Dans une série de saynètes, réunies sous ce titre *La Sagesse enfantine* [2], Tolstoï se fait un malin plaisir de nous montrer sous vingt formes l'enfant qui ferme la bouche, sans réplique, aux grandes personnes, lorsqu'elles commettent l'imprudence de discuter avec lui sur la religion, la guerre, la patrie, la peine de mort, la prison, l'art, la science ou l'ins-

[1] *Que devons-nous faire ?*
[2] *Le Père Serge et autres contes*, éd. Nelson.

truction. C'est toujours l'enfant qui a raison; c'est lui qui possède la sagesse. Parce que la sagesse fondamentale est innée à l'homme, et qu'il suffit de ne pas la voiler de préjugés et de raisonnements spécieux pour l'apercevoir en sa toute pureté.

Ainsi Tolstoï est amené à se rapprocher et de l'enfant, et du peuple, à saper les derniers retranchements d'orgueil et de pédantisme où se cantonne l'homme cultivé qui instruit. Et voici se lever la figure du bon vieillard qui, sans prétention, dans sa blouse de moujik, répond avec bonhomie aux questions des enfants ou leur conte l'histoire des concombres, en leur évaluant de ses mains écartées, la longueur d'un concombre : c'est ainsi qu'il est représenté sur la couverture du livre de ses contes, illustré par Goslavski. — Il est devenu le grand-père.

Non seulement il conte des histoires, mais il en écrit qui sont des chefs-d'œuvre du genre. Qu'il s'adresse à l'enfant dans ses contes, ou qu'il s'adresse au peuple, c'est toujours le même ton de bonhomie, la même simplicité accessible à tous, sans être jamais fade ou banale. De sorte que tous ses contes peuvent être considérés comme écrits pour l'enfant, l'enfant de divers âges.

Ce sont les *récits populaires* (1881-1886), dont certains sont célèbres : *De quoi vivent les hommes*, légende du cordonnier visité par un ange — *Laisse le feu flamber, tu ne pourras l'éteindre*, histoire symbolique de la haine qui s'attise : autant de tableaux

de primitifs, naïfs sans miévrerie, illustrations réalistes et mystiques à la fois, de la doctrine d'amour que Tolstoï prêche haut. Et ce sont les *légendes populaires* (1886) : celle du diablotin qui inventa l'alcool, celles des trois vieillards qui marchent sur la mer, et cette autre, si puissamment suggestive, *Faut-il beaucoup de terre pour un homme?* où nous voyons celui qui courut tout un jour pour accroître ses terres, succomber à l'instant où le soleil se couche, et n'avoir plus besoin que de ce peu de terre qu'il faut pour mettre un mort. Ce sont enfin, plus spécialement dédiées aux enfants, les *Légendes pour l'imagerie populaire* (1885), telles qu'*Ivan l'Imbécile*, où est prévue l'aviation militaire, — et *les Petites Filles plus sages que les Vieux* où est repris le thème de *la Sagesse enfantine*, et où des mères se battent pour une dispute d'enfants depuis longtemps réconciliés :

« C'est à cause de ces enfants que vous avez commencé de vous battre, et voyez, elles l'ont oublié depuis longtemps, elles ; les voilà qui jouent ensemble de bon cœur. Elles sont plus raisonnables que vous. »

On peut se représenter que c'est sur le ton des contes que Tolstoï parle aux enfants, dans ses dernières années, les premières du siècle, — aux enfants que de nouveau il reçoit chez lui, et auxquels il enseigne la vie et la bonté : « Laissez venir à moi ces petits. »

C'est à la même époque que s'arrêtent, dans l'esprit de Tolstoï, les grandes lignes, simplifiées elles aussi et cette fois définitives, de sa pédagogie. — Les deux principaux documents, où il s'exprime, sont deux longues lettres :

La lettre à Biroukof (1901) — remaniée sous forme d'un article qui ne fut jamais terminé [1].

Et la lettre à Boulgakof (1er mai 1909) [2] qui marque une dernière étape, et qui est comme le testament pédagogique de Tolstoï.

La première lettre est une réponse à l'ami et biographe de Tolstoï, Paul Biroukof, qui, en exil près de Genève, y avait organisé chez lui une pension familiale d'enfants, et qui avait demandé au maître quelques directions. Cette lettre est donc surtout pratique. Quant à Boulgakof, qui devait devenir peu après secrétaire de Tolstoï, il lui avait écrit, pour se faire éclairer, certaines contradictions qu'il avait cru saisir dans les articles pédagogiques des différentes époques. Aussi, dans sa réponse, Tolstoï se place-t-il surtout au point de vue théorique. Ainsi les deux lettres se complètent heureusement.

* * *

Dans la lettre à Biroukof, apparaît au premier plan une idée originale, qui ne figurait pas dans les

[1] *Lettres*, II, éd. Stock, Paris.
[2] Inédit.

articles antérieurs. Tolstoï affirme cette fois que l'éducation ne saurait être définie qu'en fonction d'un autre terme : la suggestion, comprise non pas au sens élastique du langage courant, mais au sens technique des psychiatres. Pour Tolstoï, comme pour l'école de Nancy, la suggestion, au sens clinique, est une forme normale et très générale de l'activité humaine.

« La qualité de chaque activité humaine est telle que — les psychiatres savent bien cela — si l'homme se trouve en état d'hypnose ou d'idiotisme, c'est-à-dire s'il n'a en lui aucun motif intérieur d'activité, il obéit à la première suggestion qui agit sur lui, le plus souvent sous forme de l'imitation de ce qu'il voit ou de la répétition de ce qu'il a fait : lui dit-on de marcher, il marche et devant un mur continue à mouvoir les jambes comme pour la marche. Lui approche-t-on une cuiller de la bouche, il la portera à sa bouche si on ne l'en empêche. Ainsi agissent les hypnotisés ou les idiots. Mais tous les hommes de bon sens ont aussi cette qualité d'obéir à la suggestion étrangère ou à la leur propre. »

Et Tolstoï ajoute catégoriquement :

« L'éducation est basée sur cette qualité humaine. »

Cette identification, sans doute trop absolue théoriquement, de la suggestion et de l'éducation, est féconde en ce qu'elle nous invite à saisir toute la portée de l'éducation : Nous savons en effet quels résultats terribles peut déterminer une suggestion

mauvaise : mais ce danger n'est pas spécial au grand hypnotisme de clinique; il se retrouve dans l'éducation même :

« Cette capacité des enfants pour la suggestion les met au plein pouvoir des grands, et l'on voit ainsi combien il est important pour les enfants d'être soumis non aux influences mensongères et mauvaises, mais aux inspirations véridiques et bonnes. »

Ce rapprochement fournit à Tolstoï le principe d'une nouvelle distinction entre l'instruction et l'éducation proprement dite. La suggestion, en effet, peut être déterminée soit consciemment, soit inconsciemment :

« Tout ce que nous apprenons intentionnellement aux enfants, connaissances scientifiques ou métiers, c'est la suggestion consciente; tout ce que les enfants imitent indépendamment de notre désir, — surtout dans notre vie, dans nos actes.... — c'est la suggestion inconsciente.

« La suggestion consciente, c'est ce qu'on appelle l'instruction; la suggestion inconsciente c'est ce que nous appelons, au sens étroit, l'éducation. »

L'éducation proprement dite, traitée naguère à la légère par Tolstoï, parce qu'il lui manquait une conviction morale, un critérium stable du bien et du mal, — lui apparaît maintenant comme l'essentiel. Toutefois, il continue à affirmer comme jadis que l'éducation n'est pas un objet d'enseignement; elle ne saurait être mise en règles et apprise comme un

catéchisme. Il dénonce comme une erreur ou comme une hypocrisie la transposition de l'éducation du domaine inconscient dans le domaine conscient. Seule l'instruction peut être administrée consciemment. Si nous éprouvons le besoin d'administrer de même l'éducation, au moyen de règles auxquelles il conviendrait souvent d'ajouter : « Faites ce que je dis, ne faites pas ce que je fais » — c'est que la transmission inconsciente fait défaut. Et cela parce que notre vie est dépravée. Mais nos règles hypocrites sont vaines, l'éducation ne se transmet qu'inconsciemment; et en dépit de nos règles, c'est notre vie, notre exemple involontaire de chaque jour et de chaque heure qui agira sur l'enfant. L'éducation est le rayonnement spontané de notre vie, de notre être moral, sur l'enfant. De la sorte, le seul moyen de donner une éducation bonne, c'est de nous réformer, de nous éduquer nous-mêmes. Il n'y en a pas, il ne peut y en avoir d'autres. C'est très simple, c'est beaucoup plus simple que toutes les pédagogies. C'est aussi plus difficile.

Cela est exprimé dans divers passages de lettres et de journal intime [1] :

« L'éducation paraît une œuvre compliquée et difficile, tant que nous voulons, sans nous élever nous-mêmes, élever nos enfants ou ceux des autres. Si l'on comprend qu'on ne peut élever les autres que par son propre exemple, la question de l'éducation s'éli-

[1] *Fragments*, dans le même volume que la lettre à Biroukof.

mine, et il n'en reste plus qu'une, concernant la vie : comment faut-il vivre ? car je ne connais aucun fait ayant trait à l'éducation des enfants qui ne soit compris dans l'éducation de soi-même. »

La contagion de l'exemple n'exclut pas l'emploi de la parole : Mais que cette parole ne soit pas volontaire, travaillée. Qu'elle ne soit pas une élaboration de règles ; qu'elle émane comme l'exemple lui-même, du cœur de notre vie et de notre conviction ; qu'elle soit la respiration, spontanée et presque inconsciente, de notre être moral :

« L'exemple de sa propre vie renferme aussi en soi la parole. L'exemple apprend à vivre et à parler, et la parole ne renferme pas en soi l'exemple. »

* * *

Pour ce qui est de l'instruction, Tolstoï continue de la fonder sur la liberté, qui lui apparaît de plus en plus nettement comme le critérium des besoins biologiques de l'enfant, besoins aussi réels, aussi impérieux, que ceux de la vie organique :

« Si étrange que cela puisse paraître à nous qui avons établi l'instruction d'une façon si dénaturée, l'entière liberté de l'enseignement, c'est-à-dire la liberté pour l'élève d'étudier quand il veut, est la condition *sine qua non* de chaque enseignement fructueux, de même que pour manger, la condition *sine qua non* est que celui qui mange ait le désir de man-

ger. La seule différence, c'est que dans les choses matérielles, le dommage d'une restriction de la liberté, se manifeste immédiatement — vomissements, dérangement d'estomac — et que pour les choses spirituelles, les résultats se montrent plus tardivement, peut-être après plusieurs années [1]. »

Cette liberté doit s'étendre, encore et surtout, à l'enseignement religieux, qui se rapproche de l'enseignement moral, de l'éducation, et qui doit participer à la spontanéité de celle-ci :

« Voilà maintenant comment je considère l'enseignement du catéchisme :

« Malgré mes convictions absolues sur ce sujet, même maintenant, si j'étais instituteur, je ne les suggestionnerais pas aux enfants, par respect pour leur liberté et pour celle des parents qui considèrent ce mensonge comme une chose sacrée. Mais comme auparavant, bien que j'éviterais de parler de ces choses, chaque fois que les enfants s'adresseraient à moi, avec une question sur ce sujet, je leur répondrais tout franchement ce que j'en pense. »

Au point de vue des matières d'enseignement, Tolstoï distingue trois branches de connaissance, et ébauche une rapide classification des sciences : La pensée humaine s'est en effet développée en trois directions :

1) La direction religieuse (religion et philosophie).

2) La direction expérimentale (sciences naturelles, mécanique, physique, chimie, physiologie).

[1] *Lettre à Biroukof.*

3) La direction abstraite (sciences mathématiques). Il en veut à l'histoire, qui lui semble (telle qu'elle est) être une science arbitraire et fausse, et qu'il refuse d'admettre dans sa classification.

En outre, il établit, à côté de cette distinction matérielle, une distinction formelle, et pose trois manières de transmettre les pensées :

1) La langue, ou plutôt les langues — et de là sort une autre science : la linguistique.

2) L'art plastique, peinture et sculpture.

3) La musique et le chant, qui conviennent particulièrement à l'expression des sentiments.

Des diverses combinaisons pratiquement possibles entre ces deux classifications, on tirera facilement les formes multiples et diverses de l'enseignement vivant. L'art, dans la pensée de Tolstoï, est le moyen de transmission par excellence. Nous l'avons vu initier l'enfant à l'histoire, à l'histoire naturelle, par des récits artistiques. De même, il ne dédaignerait pas la musique, ou les tableaux, pour faire comprendre le sentiment religieux. L'important est de transmettre, et lorsque l'art — comme il arrive souvent — se révèle comme le moyen le plus direct d'atteindre ce but, l'art acquiert une valeur éminemment instructive. Mais encore faut-il que l'enfant manifeste pour l'art un intérêt spontané. C'est ainsi que l'enseignement du piano aux jeunes enfants apparaît à Tolstoï comme découlant d'une conception fausse. Qu'on commence par le chant, qui est le plus naturel

et le moins coûteux, qu'on se rende compte si l'enfant a des aptitudes, et alors il sera temps de le diriger vers un instrument.

Mais quelle que soit l'importance de l'art, la langue, les langues demeurent et demeureront le procédé courant de transmission des connaissances, surtout à mesure que celles-ci deviennent plus abstraites. On ne saurait exagérer leur rôle :

« Pour l'enseignement des langues — plus on en sait, mieux ça vaut — je pense qu'il faut absolument apprendre le français et l'allemand ; l'anglais et l'espéranto si possible. Il faut enseigner les langues en faisant lire à l'élève un livre qu'il connaît et en tâchant de lui en faire saisir le sens général, puis attirer son attention sur les mots essentiels, sur les racines des mots et les formes grammaticales. »

On le voit — malgré la distinction faite par Tolstoï au début, ce programme d'instruction, loin d'exclure le souci de l'éducation, en est tout imbibé. L'importance donnée aux arts en est une preuve, car les arts servent surtout, dans la conception de Tolstoï, à transmettre les sentiments, et cette transmission des sentiments, c'est une pénétration de la vie morale ; ce n'est plus de l'instruction, c'est de l'éducation. De même l'importance donnée aux langues, et en particulier à la langue universelle esperanto, témoigne du souci constant de compréhension, de communion humaine. Nous pouvons dire que dans la lettre à Biroukof, la distinction entre l'éducation et l'ins-

truction, encore affirmée théoriquement, encore réelle à un certain point de vue, tend à s'effacer dans les détails de la pratique.

* * *

Dans la lettre à Boulgakof, de huit ans postérieure, cette distinction achève de disparaître. Tolstoï a définitivement abandonné la position instable, intenable, qu'il avait été amené à prendre au début de sa carrière pédagogique par suite de son doute moral.

« Je dirai avant tout que la distinction entre l'éducation et l'instruction, faite dans mes articles pédagogiques d'autrefois, est artificielle. L'éducation et l'instruction sont indivisibles. On ne peut pas donner une éducation sans transmettre des connaissances, et d'autre part chaque connaissance a une influence éducative. »

Par contre, Tolstoï affirme qu'il n'a pas varié dans son opinion sur le rôle de la liberté. Il insiste même de plus en plus sur elle; il en élargit le concept. La liberté, ce n'est plus seulement l'absence de contrainte — c'est encore (et l'idée ne manque pas de profondeur), l'absence de tout intérêt extrinsèque, étranger à l'objet même de l'instruction, tel que l'intérêt pour les récompenses, les privilèges quelconques qui peuvent être le fruit de l'instruction. Un tel intérêt, en effet, tend à fausser l'intérêt spontané pour l'étude même; l'attitude de l'enfant, qui semble aimer s'ins-

truire, et qui n'aime, comme le chien savant, que le morceau de sucre — cette attitude nous fait illusion, et de nouveau nous ne voyons plus se manifester la personnalité et les besoins de l'enfant. L'idée était déjà chez Tolstoï auparavant, mais cette fois elle se subordonne à l'idée de liberté, elle apparaît comme une conséquence du même principe, et nous constatons une fois de plus cette marche du complexe au simple, cette unification croissante des idées sous quelques principes directeurs. Celui de liberté demeure un des plus forts.

La liberté ainsi comprise doit appartenir aux maîtres comme aux élèves; eux aussi doivent être dépourvus de tout intérêt extrinsèque à leur œuvre. C'est à cette condition qu'ils seront libres, qu'ils se manifesteront eux aussi dans leur spontanéité, et que s'établiront entre l'enfant et eux, les liens les plus humains et les plus naturels, les rapports les plus favorables à l'osmose. C'est ainsi qu'ils auront nécessairement — sans cela ils s'en iraient — l'amour de leur tâche et l'amour de l'enfant. Tolstoï demande aux maîtres le même sacrifice qu'il demande ailleurs aux artistes : ne jamais consentir à voir ni dans l'éducation, ni dans l'art, un gagne-pain. Qu'ils en aient un autre, un métier, le travail agricole — et qu'ils vouent à leur tâche spirituelle leurs heures libres et leur âme libre. Ainsi s'affirme la nécessité de l'élément moral dans l'instruction comme dans l'éducation. Comme la liberté de l'enfant, le dévouement

libre du maître devient une question de méthode.

Mais ni l'une ni l'autre de ces libertés ne suffit à déterminer les matières d'enseignement. Le choix spontané de l'enfant, dont Tolstoï a fait grand cas, lui apparaît toujours essentiel, mais insuffisant. Il peut nous indiquer des tendances générales, mais risque de devenir capricieux. Le libre choix du maître risque d'être arbitraire. Ainsi le critère théorique, que Tolstoï rejetait autrefois, s'impose de nouveau à lui. Cependant son opinion a moins changé qu'on pourrait croire. Nous l'avons vu en effet tout au début de son activité, affirmer qu'un critère théorique était possible seulement dans une conception religieuse. Ce critère lui avait toujours semblé désirable. S'il en avait nié la possibilité, c'est que la conception religieuse lui manquait. A présent, il l'a trouvée. Sa foi est ferme. Cette foi, c'est-à-dire *cette conception du sens de la vie humaine,* lui fournit le critère.

Ce critère est nécessaire. Tolstoï comme Pascal est frappé, écrasé, par l'infini de la science possible. Les objets qui peuvent devenir matière de connaissance sont innombrables et indéfiniment décomposables. Dans cet infini, quel sera notre choix ? Il ne saurait être déterminé que par le degré d'urgence, d'utilité qu'ont les connaissances pour la vie, et ce degré à son tour ne pourra être établi que d'après une conception claire du sens de la vie.

Dans notre monde moderne, cette conception,

cette foi — et par conséquent le critère qui en découle — font défaut :

« Nous voyons donc actuellement dans notre monde l'absence totale d'une religion commune à la majorité des hommes, l'absence d'une conception du sens et du but de la vie humaine, par conséquent l'absence d'une base pour l'instruction; et cela rend impossible tout choix défini et toute répartition des connaissances. »

De là vient que notre science, la même science que nous prétendions imposer aux enfants — s'est développée au petit bonheur, dans un parfait arbitraire. Tolstoï compare les connaissances possibles à une infinité de lignes, de rayons, émanés d'un même point, et fuyant jusqu'à l'infini. Dans un développement rationnel, harmonieux, des connaissances, certains rayons auraient été choisis, — les plus utiles selon notre conception de la vie — et nous aurions progressé sur chacun d'eux à peu près également selon l'utilité de façon à obtenir une sphère de connaissances acquises au milieu de l'inaccessible infini des connaissances possibles [1].

Mais pour Tolstoï cette sphère idéale est loin d'être réalisée. Notre science, arbitrairement déve-

[1] Cette image est peut-être un souvenir de Spencer qui, voulant exprimer lui aussi l'immensité de l'inconnu et de l'inconnaissable, compare la connaissance à une sphère grossissant toujours, et qui, à mesure qu'elle croît, augmente sa surface de contact avec l'inconnu ambiant. Plus nous savons, et plus nous heurtons l'inconnu.

loppée, nous présente certains rayons conquis sur une grande longueur, tandis que sur certains autres, nous avons à peine avancé de quelques pas. Au lieu d'une sphère, d'une figure harmonieuse aux rayons égaux, notre science est biscornue, irrégulière, monstrueuse, comme un gribouillage insensé. Ici atrophiée, là hypertrophiée, elle est une œuvre de hasard et non une œuvre de raison. Et l'instruction participe à cette monstruosité.

Certes une connaissance en elle-même ne saurait être mauvaise; mais elle peut le devenir relativement. Lorsque nous possédons des connaissances exactes et développées dans un domaine d'une utilité contestable, et que nous négligeons des connaissances moralement urgentes, les premières sont, en quelque sorte, moralement condamnables.

Le sens de la vie humaine, c'est la fraternité, l'amour, le bien du prochain. Alors des connaissances comme le poids du soleil, la distance des étoiles, l'évolution des micro-organismes, les victoires remportées par tel roi il y a des milliers d'années — toutes connaissances qui sont fort en honneur chez nous — sont monstrueuses, parasitaires, non en elles-mêmes, mais relativement à notre ignorance presque complète de la vie réelle des hommes vivants, cette vie que nous devons connaître puisque nous devons l'améliorer.

« On apprend à l'école toutes sortes de choses sur Alexandre le Grand et sur Louis XIV et ses maî-

tresses, mais on ne sait rien de la vie, du travail et de la souffrance de nos frères et sœurs à côté de nous, au village, et en ville dans les fabriques. »

Une instruction rationnelle va donc placer à sa base ce qui nous fournit le critère, le motif de notre choix, — à savoir les connaissances religieuses et morales. L'objet de ces connaissances ne fait plus de doute pour Tolstoï. Les sages de tous les pays et de tous les temps ont pris conscience de quelques vérités grandes et simples qui doivent diriger la vie humaine. Cette prise de conscience est la seule révélation, mais cette révélation, toujours renouvelable, nous suffit. Elle est l'expression des rapports de l'homme avec l'univers infini; ces rapports sont l'essence même de la religion, qui signifie lien; ils déterminent des lois imprescriptibles, aussi évidentes que l'existence même de l'univers infini [1].

« J'estime donc que les premières et principales connaissances à transmettre aux enfants et aux adultes doivent être vouées aux questions éternelles et inévitables qui surgissent du fond de l'âme de tout homme devenu conscient. La première question : que suis-je et quels sont mes rapports vis-à-vis du monde infini ? La seconde question, comme conséquence de la première : Comment dois-je vivre, que dois-je considérer comme bien et comme mal, et cela toujours et en toutes circonstances ? »

Cette base une fois établie, elle nous permet de

[1] Cf. *Qu'est-ce que la religion*, Ed. Stock.

déterminer, selon leur degré d'urgence et d'utilité morales — les autres objets de connaissance. Les plus urgents sont ceux qui nous aident à remplir notre tâche d'amour.

« En basant l'instruction sur la religion et la morale, on aurait étudié en premier lieu la vie de ses semblables, la vie des hommes, c'est-à-dire l'ethnographie, puis, conformément au degré d'importance pour une vie rationnelle, on aurait étudié la zoologie, les mathématiques, la physique, la chimie et d'autres sciences. »

Ainsi reparaît jusqu'au bout en Tolstoï l'humaniste et l'homme pratique. La science et par conséquent l'instruction n'ont aucune valeur en soi; elles doivent se mettre au service de la vie, une vie servante elle-même de l'idéal moral.

TROISIÈME PARTIE

LES IDÉES DIRECTRICES

CHAPITRE VII

LIBERTÉ ET SUGGESTION

Nous avons parcouru toute l'évolution de Tolstoï éducateur. Nous avons vu s'élaborer au jour le jour et se corriger ses idées. Mais en dépit des modifications que le temps, l'expérience et la réflexion y apportèrent, nous avons pu être frappés par leur foncière unité. Nous les avons vues se ranger sous quelques principes de plus en plus généraux et simples. Toutefois Tolstoï ne les a jamais coordonnées dans un ouvrage d'ensemble, et il nous est permis à présent de tenter cette coordination, sans céder toutefois à la facile tentation de l'esprit de système. En dégageant ainsi les idées directrices de la pédagogie de Tolstoï nous rencontrerons forcément des idées qui dominent toute sa philosophie ; à travers l'éducateur, nous atteindrons le penseur, et sa pensée tout entière nous en apparaîtra éclairée.

* * *

La tendance primordiale de cette pédagogie, c'est une protestation contre ce qui, dans l'éducation courante, enraye systématiquement *le libre développement de la vie.*

Quelles sont les raisons les plus apparentes de cette protestation ?

1) D'abord la certitude que l'enfant normal est, sinon foncièrement bon comme le disait Rousseau, du moins *sain*. Et l'idée de Rousseau, ainsi rectifiée, se présente avec une force nouvelle. La nature ne saurait être notre idéal, puisque la nature telle qu'on l'entend d'ordinaire, et telle qu'elle se manifeste chez l'enfant, c'est cette « nature animale » à laquelle toute la doctrine de Tolstoï vise à substituer le plus possible la « nature rationnelle ou divine ». Toutefois cette nature animale est certainement préférable à la déformation monstrueuse que nous en présente la société moderne, avec sa vie d'usines et de luxe, d'esclavage et de spleen. La nature, son libre développement, cela n'est pas l'idéal, mais c'est la condition première de tout progrès. Ainsi, ne formons pas l'enfant sur le modèle de l'adulte dit civilisé, mais veillons à ce qu'il ne se déforme pas.

2) Si la nature est loin d'être parfaite, du moins possède-t-elle, d'un bout à l'autre de la chaîne des espèces, des instincts qui la portent spontanément vers les besoins les plus urgents de l'être. Sans être infaillibles, ces instincts possèdent une sûreté que nos raisonnements abstraits et aprioristes sur les

besoins de l'homme ne possèdent jamais. Là encore la préférence doit être donnée au libre développement de la vie.

Ce respect du libre développement résume en lui les grands principes de la pédagogie tolstoïenne :

1) La marche de l'intelligence est du simple au complexe — mais la marche de la vie ne s'y conforme pas. Tolstoï insiste, comme Bergson, sur la dualité radicale de l'intelligence et de la vie. Il est, en cela, aux antipodes de Hegel pour qui tout ce qui est réel est rationnel et réciproquement, et pour qui le monde et la vie ne sont que le développement d'un vaste syllogisme. Nous savons que Tolstoï a subi l'influence de Spir, ou du moins a reconnu en Spir ses propres tendances exprimées. De Spir, il professe le dualisme. Avec lui, il estime que l'origine du monde et l'origine du mal sont des questions vides de sens, insolubles, et qui n'ont avec l'intelligence aucune commune mesure. La vie suit sa route, l'intelligence la sienne, et celle de la vie, c'est de réaliser d'emblée une complexité que l'analyse intellectuelle ne débrouille ensuite qu'avec peine. Laissons la vie, chez l'enfant, suivre cette marche. *N'intellectualisons pas la vie,* car l'intellectualiser, c'est l'enrayer. Elle bondit là où l'intelligence chemine en comptant ses pas. Donc évitons cette méthode d'analyse, qui est un lit de Procuste pour l'enfant, et qui fut la grande erreur de Frœbel lui-même : erreur par laquelle cet autre avocat de la vie condamne à l'échec ses disciples,

du moins ceux qui le suivent à la lettre et non selon l'esprit. Résistons à notre tendance intellectualiste de commencer en tout par les définitions et les principes. L'enfant atteint et réalise la conséquence avant le principe; aidons-le dans cette voie naturelle; et c'est ensuite seulement que nous devrons l'aider à s'élever de la conséquence au principe, du concret à l'abstrait et du complexe au simple.

2) Etant donné notre ignorance des besoins de l'enfant, notre incapacité à les saisir par l'intelligence pure, laissons la parole à l'instinct de l'enfant. Et pour cela laissons-le manifester librement ses réactions à l'instruction que nous lui proposons. Surtout proposons et n'imposons pas. *Proscrivons toute contrainte.* De la sorte les réactions de l'enfant exprimeront ses besoins vrais. Une répulsion manifestée en règle générale par tous les enfants d'un âge contre une certaine forme d'enseignement, prouve que cette forme ne convient décidément pas aux enfants de cet âge. L'enfant libre devient ainsi le réactif naturel, la pierre de touche des pédagogies et des méthodes, dans l'ensemble comme dans le détail. L'école où est pratiquée la liberté deviendra un *laboratoire* où seront *expérimentées in vivo* les formes d'instruction. De la sorte, et de la sorte seulement, une base nouvelle sera fournie à la pédagogie, dont la base rationnelle s'est révélée insuffisante : la pédagogie, par la liberté, pourra devenir une science expérimentale. Mais cette science devra éviter de copier, de géné-

raliser trop vite ses résultats. Dans le domaine de l'être humain, l'individualité veut être respectée et garder la priorité sur la loi. Et même quand des résultats généraux seront acquis, la liberté demeurera le critère des besoins de l'enfant individuel.

3) Cette liberté ne suppose pas seulement l'absence de contrainte. L'intérêt de l'enfant pour une forme d'instruction est le signe infaillible que cette forme lui convient et répond à un de ses secrets besoins. Mais encore faut-il pour cela que cet intérêt soit l'intérêt biologique dans toute sa pureté, qu'il ne s'y mêle aucun intérêt extrinsèque, car alors il ne se manifesterait plus librement, il serait déclenché par une cause extérieure, et non par la réaction spontanée de l'être. Ainsi le principe de liberté bien compris proscrit, non seulement la contrainte, la violence, la punition; — mais encore la récompense proche ou lointaine. La récompense ou sa perspective n'est utile que lorsque l'étude répugne à l'enfant, et l'étude ne répugne à l'enfant que si elle lui est mal administrée et méconnaît ses besoins biologiques.

La perspective des avantages futurs que l'instruction donnera à l'enfant lorsqu'il sera devenu adulte, outre qu'elle est inspirée par une morale assez inférieure — est donc condamnée comme méthode même.

A la liberté de l'enfant, il convient de joindre la liberté du maître, liberté qui seule permet les rapports humains et naturels. Et cette liberté suppose, nous l'avons vu, pour le maître comme pour l'enfant,

l'indépendance à l'égard de la récompense, de la rémunération : Indépendance qui garantit en outre un grand facteur de toute éducation féconde, l'amour.

* * *

Mais la liberté intégrale, avec la meilleure volonté possible, est une chimère. Ecarter les influences pour que la nature se manifeste librement, cela devient, à un moment, contradictoire, car la nature même est tissée d'influences. Dans la nature de l'homme, et surtout de l'enfant, une force est constamment en jeu, par laquelle la spontanéité absolue de l'être devient une abstraction irréalisable. Cette force, c'est la suggestion.

Le rôle de la suggestion dans la doctrine de Tolstoï est considérable. Il n'a pas été suffisamment remarqué, et c'est une raison pour y insister ici. En outre c'est à propos de l'éducation que les idées de Tolstoï à ce sujet apparaissent le plus clairement (nous l'avons vu identifier éducation et suggestion) et c'est peut-être sur ce point surtout que Tolstoï pédagogue nous éclairera Tolstoï philosophe, en attirant notre attention sur un côté peu remarqué de sa pensée.

Ce psychologue pénétrant ne pouvait laisser passer inaperçue cette force méconnue et puissante qu'est la suggestion. Son œuvre littéraire est semée d'observations qui nous le prouvent déjà. Dans *Guerre*

et Paix, il remarque à plusieurs reprises comment l'homme en dirigeant, volontairement ou non, son attention sur un objet, en la retirant à tel autre, change la valeur de ces objets : leur valeur est en lui et non en eux. Ils ont celle que lui-même se persuade qu'ils ont. Pierre Bezoukhof, prisonnier, admire ce pouvoir donné à l'homme de détourner les yeux de ce qui le blesse. Et Natacha, mère de famille, attribue à ses enfants, à ses maternités, une valeur telle que ces objets restreints s'élargissent pour elle jusqu'à lui remplir le monde :

« On sait que l'homme a la capacité de se plonger tout entier dans un seul objet, quelque minime qu'il paraisse, et l'on sait aussi qu'il n'y a pas d'objet, si minime soit-il, qui, si l'attention se concentre sur lui, ne s'agrandisse jusqu'à l'infini. »

Et dans *la sonate à Kreutzer*, Tolstoï compare la pénétrante suggestion de l'art à la suggestion contagieuse des gestes.

« La musique me paraît agir comme le baîllement ou le rire : je n'ai pas envie de dormir, mais je baîlle quand je vois d'autres baîller; sans motif pour rire, je ris en entendant rire. »

Lorsque l'Ecole de Nancy eut formulé scientifiquement la suggestion comme fait de psychologie normale, l'attention de Tolstoï ne manqua pas d'être éveillée par cette innovation. Il adopta la doctrine; il aurait souscrit volontiers au mot de Bernheim :

« Tout n'est pas dans la suggestion, mais la suggestion est dans tout. »

« Toute activité humaine est provoquée par trois causes impulsives : le sentiment, la raison, la suggestion, ce même état que les médecins appellent l'hypnose. Parfois l'homme n'agit que sous l'influence du sentiment en aspirant d'atteindre à ce qu'il désire. Parfois il agit sous l'influence de la raison qui lui montre ce qu'il doit faire. Parfois et *le plus souvent*, l'homme agit parce que *lui-même ou les autres hommes* lui ont inspiré une certaine activité, et qu'inconsciemment il se soumet à cette suggestion.... [1] »

« Lui-même ou les autres hommes. » On le voit : Tolstoï, avant la lettre, admet l'autosuggestion comme une source très générale de l'activité humaine. Il est vrai que, adoptant jusqu'aux exagérations de la jeune Ecole, il tend à confondre un peu trop, comme Bernheim lui-même, suggestion et habitude. Et alors l'autosuggestion dont il parle ne risque-t-elle pas de s'identifier avec le plus simple phénomène d'habitude ? Tolstoï côtoie cette confusion; peut-être y donne-t-il parfois; mais son flair psychologique le sauve en général. Et il sait réserver le nom de suggestion à ce qui, dans l'habitude, procède visiblement du processus idéo-réflexe qui est à la base de toute suggestion : par exemple, l'impulsion à suivre aujourd'hui le même chemin qu'hier, impulsion déclanchée par des images visuelles reconnues et des images motrices remémorées.

[1] *Qu'est-ce que la religion*, éd. Stock.

« Sans le sentiment, l'homme n'entreprendrait rien; sans la raison, il s'adonnerait en même temps à beaucoup de sentiments contradictoires et nuisibles à lui-même et aux autres; sans la capacité de se soumettre *à sa suggestion* et à celle des autres, l'homme devrait sans cesse éprouver le sentiment qui le pousserait à une certaine activité et soumettre sa raison au contrôle de l'opportunité de ses sentiments. C'est pourquoi ces trois mobiles sont nécessaires pour tout acte humain, si simple soit-il. Si l'homme marche d'un endroit à l'autre, cela vient de ce que le sentiment le poussant à passer d'un endroit à un autre, la raison a approuvé cette intention et prescrit le moyen de l'accomplir (dans l'exemple actuel, la marche par un certain chemin) et les muscles du corps obéissent et l'homme suit le chemin indiqué. En même temps, quand il marche, le sentiment et la raison se rendent libres pour une autre activité, ce qui ne pourrait être sans la capacité de se soumettre à la suggestion. Il en est ainsi pour toutes les activités humaines et de même pour la plus importante, pour l'activité religieuse. Le sentiment excite le besoin d'établir les rapports de l'homme envers Dieu, la raison définit ce rapport, la suggestion pousse l'homme à l'activité qui découle de ce rapport [1]. »

La suggestion sur laquelle Tolstoï insiste le plus, c'est celle qui préside aux opinions, aux superstitions, aux croyances. Cette suggestion est rendue possible par l'état d'« hypnose » — où l'Eglise et le gouvernement par exemple plongent le peuple. Et

[1] *Qu'est-ce que la religion ?*

cette hypnose, c'est un état où l'attention est fascinée, ramenée obstinément sur certains objets auxquels s'attache bientôt une valeur exagérée, monstrueuse. Tolstoï donnerait donc de l'hypnose une définition toute psychologique et originale. L'hypnose n'est pas nécessairement un sommeil, elle est un état de fascination mentale où les points de comparaison font défaut, où la raison discursive est impuissante, et où l'attention demeure comme en extase.

« L'humanité se divise en deux parties, le 20 % est atteint de folie, de manie égoïste, et concentre toutes ses forces sur elle-même ; l'autre, le 80 % est victime de l'hypnose scientifique, artistique, gouvernementale, et principalement de l'hypnose religieuse, et ne jouit donc pas davantage de sa raison. C'est pourquoi les succès dans ce monde, s'obtiennent par ceux qui sont atteints de la folie que partage la majorité [1]. »

Cet état d'hypnose ou de suggestion crée des inhibitions comme des excitations, des forces qui n'existent que parce qu'on croit en elles, et qui peuvent néanmoins entrer en conflit avec des forces objectives, et les neutraliser.

« La force est dans le peuple travailleur. S'il supporte l'oppression, c'est qu'il est hypnotisé. Le tout est de dissiper cette hypnose [1]. »

Au reste, cet état psychologique peut être suscité

[1] *Journal intime,* 1895-1900, éd. Jeheber, Genève.

non seulement par la persuasion et l'imitation, mais par les moyens physiques les plus brutaux, et qui rappellent la fascination visuelle employée par les médecins. Le chatoiement des « sacs brodés d'or » où s'enveloppent les prêtres; tout le brillant des armées et des drapeaux, voilà des moyens presque enfantins, mais qui ont sur la foule une influence hypnotique décisive. Tout ce qui est solennel, imposant, tout ce qui frappe l'imagination, invite à l'hypnose. Enfin l'art lui-même doit être considéré, dans toute la rigueur du terme, comme un procédé hypnotique [1].

« Les moyens de suggestion sont partout et toujours les mêmes. Ces moyens consistent à profiter de cet état où l'homme est le plus capable d'être l'objet de la suggestion (l'enfance, les événements importants de la vie : mort, naissance, mariage) [2] et par les œuvres d'art : d'architecture, de sculpture, de peinture, de musique, de représentations dramatiques, dans cet état de réceptivité semblable à celui qui s'obtient pour l'homme en particulier par le sommeil provoqué, — pour lui inspirer ce qui est désirable qu'on lui suggère [3]. »

La suggestion est donc une puissance souvent

[1] C'est l'idée remarquable qui devait être développée par Paul SOURIAU (Nancy), *La Suggestion dans l'Art*, éd. Alcan.

[2] Tolstoï a donc bien saisi cette loi, que j'ai appelée ailleurs « loi de l'émotion auxiliaire » (Cf. *Suggestion et autosuggestion*) et selon laquelle toute suggestion est renforcée lorsqu'elle est reçue dans un état émotionnel.

[3] *Qu'est-ce que la religion ?*

néfaste : elle rend possible les superstitions et les esclavages dont notre société est victime, et elle est d'autant plus puissante qu'elle commence à agir dès l'enfance, dès l'âge suggestible entre tous :

« Depuis la plus tendre enfance, l'âge le plus accessible à la suggestion, et où précisément le précepteur doit être le plus prudent dans ce qu'il enseigne à l'enfant, on lui suggère des dogmes ineptes, immoraux, incompatibles avec la raison et la science [1]. »

Une des tâches, et non la moindre, de l'éducateur, sera de veiller à préserver l'enfant des suggestions néfastes. Mais non pas à le préserver de toute suggestion. Cela est impossible. La suggestion, nous l'avons vu, est une force normale et nécessaire à l'homme. Et l'éducation tout entière n'en est elle-même qu'une application.

* * *

La suggestion, en effet, comme la langue selon Esope, peut devenir la pire et la meilleure des choses. L'éducation devra donc éliminer autant que possible les suggestions mauvaises, et renforcer les bonnes. *Son rôle, en cela, sera analogue pour l'enfant au rôle de l'art pour toute l'humanité.* L'éducation, comme l'art, est une force de suggestion. Mais de ce qu'il

[1] *Qu'est-ce que la religion?*

existe des suggestions mauvaises, qui condamnent certaines formes d'éducation et certaines formes d'art, on ne saurait évidemment porter une condamnation en bloc.

Il ne peut y avoir d'éducation sans suggestion, mais la suggestion est aussi efficace dans la bonne direction que dans la mauvaise; elle est une des grandes ressources de l'être humain. Elle a son rôle dans les domaines les plus élevés. Toute activité ardente, qui poursuit un but à l'exclusion des autres, toute croyance, toute foi, qui nous inspire confiance dans l'importance de nos actes, en concentrant pour cela tout notre intérêt sur eux, — suppose la suggestion, la fascination. Et puisque, comme le répète souvent Tolstoï : « La foi, c'est ce qui fait vivre les hommes » — il lui convient d'ajouter ce corollaire étrange, dont il a saisi la portée : « Sans l'hypnose, les hommes ne pourraient pas vivre [1]. »

Cette hypnose, cette suggestion nécessaire, devra au besoin être administrée volontairement, sous forme de l'autosuggestion la plus consciente. Il faut nous fasciner nous-mêmes de ce que nous aurons reconnu le meilleur :

« L'homme ne peut se maintenir continuellement aux hauteurs qu'il atteint parfois; seulement, une fois ces hauteurs atteintes, il faut qu'il s'hypnotise, afin d'agir durant les périodes de dépression conformément à la révélation qu'il a eue sur les sommets.

[1] *Dernières paroles*, éd. Mercure de France.

L'essentiel, c'est d'apprendre à profiter des moments d'élévation, de savoir s'hypnotiser. »[1]

Et — puisque aussi bien la liberté absolue dans l'éducation est impossible, puisque force nous est de suggestionner l'enfant — nous devrons le suggestionner dans le même sens, le sens des hauteurs spirituelles et morales.

« Les vérités de la religion commune à tous les hommes de notre temps sont si simples, si compréhensibles, si proches au cœur de chaque homme, que, semble-t-il, il faudrait seulement que les parents, les gouvernants et les précepteurs.... inspirassent aux enfants et aux adultes les vérités simples, claires, de la religion commune à tous les hommes.... Au lieu de suggérer comme maintenant aux enfants, et de confirmer aux adultes, la foi en ce que Dieu a envoyé son Fils unique pour racheter le péché d'Adam et qu'il a établi son Eglise, à laquelle il faut obéir, et toutes les règles qu'elle enseigne,... qu'on suggère et confirme de la même façon que Dieu est un esprit dont la manifestation vit en nous et dont nous pouvons augmenter la force selon notre vie [2]. »

[1] *Journal intime*, 1895-1900.
[2] *Qu'est-ce que la religion ?*

CHAPITRE VIII

LE PRAGMATISME DE TOLSTOI

Le pragmatisme, associé surtout au nom de William James [1], est cette tendance à voir dans l'intelligence humaine une fonction essentiellement active (pragma), bien plus que contemplative ou même représentative — et dans la vérité elle-même une forme d'activité. Une vérité, selon les philosophes pragmatistes, n'est pas la copie, le portrait d'une réalité objective, mais elle est comme une machine montée pour utiliser efficacement cette réalité, à laquelle elle ne s'identifie pas plus que la dynamo ne s'identifie à l'électricité. — De la sorte, l'inauguration d'une vérité nouvelle constitue bien plus une invention qu'une découverte; et l'utile devient le critère du vrai, à la condition toutefois d'élargir le sens du mot *utile* au delà de l'utilité immédiate et terre-à-terre, et de lui faire embrasser les plus hauts

[1] W. JAMES, *Le pragmatisme*, éd. Flammarion, Paris.

intérêts de l'homme. Une idée vraie, ce n'est pas une idée qui portraiture le réel, mais c'est une idée qui fonctionne bien, qui, si nous nous y conformons pour agir, ne nous donne pas de désillusions, comme pourrait nous en donner cette idée que des éclats de verre sont du coton. C'est par sa vérification pratique, et par elle seule qu'une idée est vraie; c'est en sa vérificabilité pratique et en elle seule que consiste l'accord de la vérité avec son objet, accord qui ne consiste nullement en une ressemblance, en un rapport de portrait à modèle.

A envisager les écrits de Tolstoï sur la science, parus jusqu'à présent, il ne semble pas qu'il ait subi d'influences sérieuses de ce mouvement américain qu'est le pragmatisme, mouvement qui du reste n'acquérait vraiment son envergure que dans les dernières années de la vie de Tolstoï [1]. Mais on peut dire que Tolstoï a été toujours plus ou moins pragmatiste sans le savoir, avant la lettre, et par tempérament. Déjà dans *Guerre et Paix*, il a cette boutade :

« Quand la pomme est mûre, elle tombe; pourquoi ? Est-ce parce qu'elle est attirée vers la terre, ou parce que la tige se dessèche, ou parce qu'elle est desséchée par le soleil, parce qu'elle s'alourdit, parce que le vent la secoue, ou parce que le gamin qui est en bas veut la manger ?

« Rien n'est une cause, tout n'est que la concordance de ces conditions dans lesquelles se produit

[1] Selon W. James lui-même, le mot date de 1878, mais le premier essor de l'idée, de 1898 seulement.

chaque événement vital, organique, élémentaire; et le botaniste qui trouve que la pomme tombe parce que le tissu s'en décompose, etc., aura aussi raison que l'enfant qui sera en bas et se dira que la pomme est tombée parce qu'il voulait la manger et qu'il avait prié pour cela. »

Voilà, sous une forme paradoxale, une idée bien pragmatiste : que des interprétations très différentes sont également vraies tant qu'elles fonctionnent également bien, tant que notre activité, en s'appuyant sur elles, est secondée avec le même succès.

Mais dans le *Syllabaire*, l'idée s'affirme avec plus de netteté. Tolstoï émet cette conviction singulière, que nous devons tendre à donner à l'enfant beaucoup moins des idées jugées vraies par nous, que des idées à sa portée.

« En cosmographie, évitez d'expliquer à l'élève (thème favori de la pédagogie) le système solaire, la rotation de la terre. Pour un élève qui ne sait rien des mouvements apparents de la sphère céleste, du soleil, de la lune, des planètes, des éclipses, des observations de ces mêmes phénomènes vus de divers points de la terre, l'explication que la terre tourne elle-même et se déplace, n'est pas un éclaircissement de la question, ni une explication, ce n'est pour lui qu'un galimatias sans aucune nécessité, même apparente. Un élève qui croit que la terre se tient sur les eaux et sur les poissons juge beaucoup mieux que celui qui croit que la terre tourne, sans pouvoir ni le comprendre ni l'expliquer [1]. »

[1] *Œuvres complètes*, tome XIV, appendice.

Cela rappelle singulièrement ce passage du grand pragmatiste que fut le mathématicien Henri Poincaré :

« L'espace absolu, c'est-à-dire le repère auquel il faudrait rapporter la terre pour savoir si réellement elle tourne, n'a aucune existence objective. Dès lors, cette affirmation : « la terre tourne » n'a aucun sens, puisque aucune expérience ne permettra de la vérifier; puisqu'une telle expérience, non seulement ne pourrait être réalisée, ni rêvée par le Jules Verne le plus hardi, mais ne peut être conçue sans contradiction; ou plutôt ces deux propositions : « la terre tourne » et : « il est plus commode de supposer que la terre tourne » ont un seul et même sens; il n'y a rien de plus dans l'une que dans l'autre [1]. »

Si Tolstoï est pragmatiste en pédagogie, c'est parce qu'il l'est en philosophie. Sa sincérité intransigeante ne lui eût jamais permis de préférer pour l'enfant des demi-vérités, sous prétexte qu'elles sont à la portée de son élève. Mais à ses yeux, une demi-vérité à la portée de l'enfant n'est pas une demi-vérité. Elle est plus vraie pour l'enfant qu'une pleine vérité (à notre sens) incompréhensible pour lui. La vérité est avant tout pratique et le tout est de savoir si elle fonctionne, non si elle concorde avec son objet — concordance qui ne se constate du reste pour aucune vérité. Il y a donc derrière le pragmatisme pédagogique de Tolstoï, toute une conception origi-

[1] H. Poincaré, *La Science et l'hypothèse,* éd. Flammarion, p. 141.

nale de la vérité, et par conséquent, une théorie de la science.

Aussi bien *instruction et science* sont pour lui inséparables. La première n'est qu'une application de la seconde. Répondant par un long article à un paysan qui lui demandait des éclaircissements sur l'instruction, Tolstoï commence par transposer ainsi la question :

« Comme l'instruction n'est en somme que la possession de ce que la science reconnaît, je ne parlerai donc que de la science » [1].

Or, l'originalité de la conception que Tolstoï se fait de la science, c'est d'être une conception pragmatiste.

* * *

Tolstoï, avant tout, en disciple de Kant et de Spir, est relativiste. Surtout après la lecture de Spir (1896) [2], le monde extérieur, le monde de nos sensations, lui apparaît comme une vaste illusion, une déformation de la réalité par les instruments que sont nos sens. De même que le toucher corrige singulièrement la perception du monde, que nous donne la vue, nous décèle l'illusion de la perspective, et nous montre comme une profondeur ce que la vue nous présentait comme une surface, — de même, doués d'autres sens, nous aurions encore du monde une perception toute dif-

[1] Dans une lettre inédite que j'ai sous les yeux.
[2] Cf. *Journal intime*, 1895-1900, éd. Jeheber, Genève.

férente. C'est là ce que Tolstoï appelle « l'irréalité de la matière ». Sous forme des sensations que nous réunissons sous le nom de matière ou monde extérieur, nous ne percevons pas le monde réel, mais sa déformation, son élaboration par nos sens.

« L'idée fondamentale de son enseignement [1], c'est qu'il n'y a pas de matière; ce sont nos impressions qui se traduisent en objets dans notre conscience. La représentation *(Vorstellung)* a la faculté de croire à l'existence des objets parce que le processus mental a le pouvoir de matérialiser les impressions, de leur attribuer une substance et de les projeter dans l'espace. »

Ainsi, nulle connaissance, pas même la connaissance scientifique qui elle aussi se fonde sur les données des sens, ne saurait être objective. Nulle connaissance ne copie la réalité; toute connaissance au contraire, est relative, relative à l'homme et à l'organisation de sa nature.

« La thèse d'après laquelle le monde serait en réalité tel qu'une de ses innombrables créatures — l'homme — le conçoit par ses cinq sens — la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût, dont cet être est muni — cette thèse est complètement arbitraire et fausse. Et cela parce que pour tout être doué d'autres sens, par exemple pour l'écrevisse, pour les insectes microscopiques et pour un grand nombre d'êtres connus et inconnus, le monde sera tout autre [2]. »

[1] C'est-à-dire de l'enseignement de Spir.
[2] *Qu'est-ce que la Science ?* inédit en français.

Ce relativisme fut affermi encore dans l'esprit de Tolstoï par les idées du penseur anglais Edward Carpenter [1] dont il préfaça en 1897 un article critique sur la science contemporaine.

Mais il y a plus; la science selon Tolstoï, ne peut même pas se proposer l'idéal que lui assignait Kant : d'explorer à défaut du monde réel et absolument objectif, au moins le système des représentations relatives que nos sens nous donnent de ce monde inaccessible, et de les organiser en une connaissance certaine et solide, quoique relative.

« Admettons qu'à défaut de la possibilité de concevoir le monde tel qu'il est en réalité, nous nous contentions d'en étudier notre représentation — même alors les exigences d'une curiosité scientifique raisonnable ne peuvent pas être satisfaites [1]. »

C'est qu'ici Tolstoï se heurte à l'idée de l'infini du monde sensible, incommensurable avec nos moyens finis de connaissance. Il comprend avec Pascal que nous ne pouvons atteindre que quelque apparence du milieu des choses.

« Les causes et les conséquences de chaque phénomène, ainsi que les relations des choses entre elles, ne peuvent donc jamais être comprises *réellement*. Ces causes et ces conséquences se perdent dans le passé et le futur infinis du temps. »

De la sorte, la science achève d'être dépouillée de

[1] Cf. M. Senard, *Edward Carpenter et sa philosophie*, éd. Art indépendant, Paris.

toute valeur théorique, contemplative. Si elle a une valeur, ce ne peut plus être comme représentation du monde, mais comme moyen d'action.

* * *

A travers les faits innombrables qui constituent le monde sensible, il nous faut, de toute nécessité, en *choisir* quelques-uns dont nous ferons notre objet d'étude, objet qui sera toujours dérisoire en comparaison de l'infini du monde :

« La science étudie *tout* — disent les hommes de science. Mais c'est trop. La quantité des sujets à étudier est énorme. On ne peut pas étudier tout. De même qu'une lanterne n'éclaire que l'espace limité vers lequel elle est dirigée, ou encore la direction suivie par celui qui la porte, de même la science ne peut pas étudier tout; inévitablement elle n'étudie que certains points, vers lesquels est dirigée son attention. La lanterne éclaire vivement la place proche d'elle; elle jette une lumière de plus en plus faible sur les objets de plus en plus éloignés, et elle laisse dans l'ombre ceux qu'elle ne peut plus atteindre; ainsi de toute la science humaine [1]. »

Ce choix nécessaire a lieu surtout au moyen des *théories*. La théorie est le chemin où nous marchons avec notre lanterne, le fil conducteur qui nous oriente à travers le fouillis innombrable de la réalité.

[1] Préface à l'article de Carpenter sur la Science, inédit en français.

« Les savants d'aujourd'hui aiment beaucoup dire avec solennité et assurance : « nous n'étudions que les faits », et ils s'imaginent que ces paroles ont un sens quelconque. N'étudier que les faits est impossible parce qu'il y a une quantité *incalculable* (au sens littéral) de faits soumis à notre observation. Avant d'étudier les faits, il faut avoir une théorie d'après laquelle on choisit certains faits parmi la quantité innombrable des faits [1]. »

Mais en quoi une théorie peut-elle nous aider à explorer ? Une théorie, dans la pensée de Tolstoï, c'est, semble-t-il, une *comparaison.* Nous saisissons quelques ressemblances entre un ordre de faits et un autre ordre de faits. Dès lors, nous poursuivons la comparaison, ce qui est toujours plus ou moins possible, et la théorie réussit lorsque nous parvenons à relever entre les deux ordres de faits, (que nous tirons pour cela plus ou moins par les cheveux) une *ressemblance suivie*, un parallélisme.

Ainsi, pour reprendre l'exemple de Tolstoï, la théorie sociologique d'Auguste Comte consiste à renouveler une comparaison exprimée déjà par Ménénius Agrippa dans une fable : comparaison de l'humanité avec un organisme — et de poursuivre cette comparaison aussi loin que les faits, auxquels on ne se fait pas scrupule de donner quelques entorses, y consentent.

Dès lors l'utilité de la théorie saute aux yeux : en

[1] *Que devons-nous faire ?*

relevant entre deux ordres de faits tous les points de ressemblance possibles, elle fait coïncider ces deux ordres de faits en un schéma unique. Notre mémoire se décharge et simplifie ainsi la réalité trop touffue, comme elle le fait déjà en substituant l'idée générale de la maison par exemple, à toutes les images de maisons individuelles, qu'elle ne peut retenir.

Les *lois* scientifiques ne sont autre chose que ces schémas, ces généralisations commodes. En systématisant un peu, mais sans la déformer, je crois, la pensée de Tolstoï, disons que la théorie est une comparaison essayée, et que la loi est une comparaison réussie.

De la sorte se trouve incidemment fournie la réponse à une objection qu'on pouvait faire à Tolstoï lorsqu'il prétendait le monde sensible inconnaissable scientifiquement, parce qu'infini. On pouvait répondre en effet que l'infinité des faits se résout en un nombre restreint de lois simples et générales, dont les faits ne sont que l'application et l'émiettement. Mais pour Tolstoï, comme pour les pragmatistes, la loi est loin d'être une réalité supérieure aux faits; elle est une formule commode pour nous aider à enregistrer les faits, un compartiment où les classer, et rien de plus :

« Carpenter prouve que ni l'astronomie, ni la physique, ni la chimie, ni la biologie, ni la sociologie ne nous font vraiment connaître la réalité. Il nous démontre que toutes les lois découvertes par ces scien-

ces ne sont que des généralisations ébauchant approximativement des lois, — et encore celles-ci ne nous semblent-elles être des lois que parce qu'elles nous apparaissent dans certaines conditions et que nous les découvrons dans une région si éloignée de nous dans le temps et l'espace, qu'il nous est impossible de nous rendre compte de la non-conformité de ces lois avec la réalité [1]. »

Mais tandis que pour un esprit spéculatif, devenu pragmatiste par raisonnement (un Poincaré), le fait d'aboutir à des lois suffit pour justifier une théorie, au contraire, pour l'esprit pratique qu'est Tolstoï, le fait d'aboutir à des lois est par lui-même un jeu stérile. Pour lui une théorie est heureuse, lorsqu'elle est vraiment bienfaisante pour l'homme.

Nous choisissons d'ordinaire spontanément les théories qui flattent nos instincts, notre égoïsme. C'est ainsi que la théorie d'Auguste Comte, médiocre au point de vue du rendement en lois bien formulables, a eu néanmoins un tel succès : l'humanité, d'après Comte, est un organisme; les individus et leurs clans deviennent dès lors des organes qui ont des fonctions différentes, et par là se trouvent justifiés l'inégalité sociale, le bien-être des classes cultivées, qui s'approprient la science et l'orientent selon leur égoïsme. A son tour, la théorie évolutionniste de Darwin reçut un si bon accueil, parce qu'elle venait étayer celle de Comte. Darwin interprétait

[1] Préface à l'article Carpenter.

les organismes comme dérivant les uns des autres; il montrait qu'un organisme pouvait résulter d'une société d'organismes plus petits : dès lors l'humanité apparut comme un organisme en formation.

Mais si, au contraire, du point de vue animal et égoïste nous nous élevons au point de vue moral et chrétien, les mêmes théories qui étaient bonnes deviendront mauvaises. Le centre de gravité du vrai sera déplacé. Et en vertu du même pragmatisme, cette science-là seule sera bonne, sera vraie, qui secondera l'amour humain.

D'ailleurs, outre le choix que nous permettent les théories, il existe un autre choix, qui s'impose entre les différents domaines du monde sensible, entre les grands faisceaux de faits que la nature nous présente tout groupés, autrement dit entre les diverses sciences. Là aussi, c'est l'utile qui nous guide. A la base du désir de l'instruction, il y a le plus souvent le désir d'une situation sociale plus facile [1]. Mais dès que nous avons pris conscience de nos intérêts supérieurs, spirituels, notre point de vue change, et les sciences qui nous apparaîtront les plus utiles à perfectionner par la découverte comme à assimiler par l'instruction, seront les sciences capables de nous aider à aider l'humanité. De là le dédain de Tolstoï pour les connaissances sur le poids du soleil et les victoires d'Alexandre de Macédoine.

Sur ce point cependant, les écrits de Tolstoï sur

Cf. *Qu'est-ce que la Science ?*

la science, tels que nous les possédons actuellement, semblent laisser subsister une lacune. Et Lévy-Brühl pourra toujours répondre :

« La poursuite *scientifique* des résultats utilisables sur-le-champ n'est possible, comme le prouvent les travaux même de Pasteur, que grâce à des recherches antérieures, de caractère purement spéculatif, où le savant ne se proposait que la découverte des lois des phénomènes [1]. »

Il ne semble pas que Tolstoï ait sérieusement envisagé l'objection, ni qu'il ait indiqué un critère permettant de reconnaître quels domaines de la science sont les plus riches de promesses pour le bien de l'humanité. Ce côté de sa pensée donne l'impression de l'inachevé. Il semble s'en référer, pour ce choix, à une sorte de bon sens qu'il ne discute pas, au postulat, du reste assez admissible, que les choses les plus proches de nous à tous points de vue sont celles qui agissent le plus évidemment sur nous, et qu'il nous importe le plus de connaître.

L'indifférence qu'il professe à l'égard de l'astronomie vient de là : Auguste Comte disait déjà, dans le même sens, qu'il est vain de chercher à connaître la composition du soleil, parce que cela est inutile à la sociologie. Cependant il reste qu'une telle idée a pu être critiquée, du point de vue pragmatiste même, par Poincaré [2].

[1] Lévy Brühl, *Morale et science des mœurs*, éd. Alcan.
[2] H. Poincaré, *La valeur de la Science*, éd. Flammarion, p. 166.

On le voit, le pragmatisme de Tolstoï est la synthèse de tendances qui furent toujours dominantes chez lui : son humanisme, qui s'intéresse avant tout et presque exclusivement à l'homme de chair et d'os, qui sympathise profondément avec lui par la compréhension psychologique, et par l'émotion bienveillante — son réalisme, qui aime les faits concrets et qui professe un certain dédain pour les abstractions, qui flaire en elles le contraire du réel — sa tendance pratique, orientée vers l'activité et l'activité la plus utile.

Ajoutons ce sens profond de la vie, dans laquelle se révèle à lui, comme à Bergson, quelque chose de foncièrement étranger à l'intelligence, de sorte que celle-ci, pour comprendre la vie, doit faire sur elle-même un effort nouveau.

« Les hommes de science expérimentale n'étudient pas tout, comme ils le croient et le prétendent, — ils étudient ce qui est le plus avantageux et le plus aisé d'étudier. Or.... il est plus aisé d'étudier tout ce qui n'a pas de vie [1]. »

Mais c'est la vie qui nous importe à connaître. L'intelligence doit donc vaincre son naturel éloignement de la vie; notre intérêt supérieur n'étant pas la loi du moindre effort, mais l'amélioration de la vie.

Vers la vie, vers l'urgence de vivre, est dardé obstinément le pragmatisme de Tolstoï.

[1] Préface à l'article Carpenter.

« Pour les hommes de la science il est possible d'avouer tranquillement qu'en 1882, il y a tant de mendiants, tant de prostituées, tant d'enfants abandonnés.... Mais qu'est-ce donc si nous qui ne sommes pas des hommes de la science, disons : vous périrez dans la débauche, vous mourrez de faim, vous êtes malades et vous vous tuez les uns les autres, alors ne vous en attristez pas. Quand vous périrez tous et encore des centaines de mille comme vous, alors la science arrangera peut-être tout bien [1]. »

Cette indifférence et ce calme de la science moderne révoltent Tolstoï.

« Mais quand cela sera-t-il donc ? Nous n'avons pas le temps d'attendre. Vous avouez que vous-mêmes ne le saurez que dans quelques générations. Or, nous vivons actuellement; aujourd'hui nous vivons, demain nous serons morts; c'est pourquoi il nous faut savoir comment passer notre vie d'aujourd'hui. Enseignez-nous-le donc ! [2] »

Tel est le cri de l'humanité souffrante, et Tolstoï le fait sien. Avec ce cri d'urgence, la science, qui n'a d'autre raison d'être que l'utile supérieur, doit compter. Or la science qui répond à cette question brûlante, c'est la religion. Elle nous montre la route. Et le rôle des autres sciences est de nous donner les moyens de suivre cette route. Mais sans une certitude religieuse, c'est-à-dire morale, tout s'effondre. Les autres sciences ne peuvent nous donner que les moyens, mais non le but.

[1] *Que devons-nous faire ?*
[2] Préface à l'article de Carpenter.

CONCLUSION

DE L'ÉDUCATEUR AU PENSEUR

Telles sont les idées de Tolstoï éducateur. Il serait difficile, et assez peu fécond, d'ajouter à cet exposé un examen critique : car Tolstoï est à l'entrée de presque toutes les avenues de la nouvelle pédagogie; ses principes conduisent tout droit aux « écoles nouvelles », à la pédagogie expérimentale, à la suggestion éducative [1], et l'on ne saurait guère les discuter sans aborder l'étude de toutes ces questions; mais alors la discussion ne porterait plus sur Tolstoï; elle porterait sur l'éducation nouvelle tout entière. Bornons-nous à signaler cette rencontre de Tolstoï avec les grandes tendances rénovatrices de la pédagogie actuelle : une rencontre en effet, plus qu'une influence directe; un rôle de précurseur, plus que d'instigateur. Mais cette rencontre même n'est-elle pas la

[1] Sur ce dernier point cf. BAUDOUIN, *Suggestion et Autosuggestion*, éd. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1920.

meilleure garantie de la solidité des idées de Tolstoï, puisque nous voyons aujourd'hui les savants et les esprits les plus circonspects, confirmer ses intuitions géniales ?

Du reste, n'exagérons pas la singularité de cette « rencontre ». Tolstoï n'est pas seulement un intuitif ; nous avons vu qu'il n'ignore pas l'esprit de méthode, d'observation, d'expérimentation, et lorsqu'il veut faire de l'école un « laboratoire », ce n'est pas là une simple métaphore. Il fait œuvre de science, et il n'est pas étonnant qu'il rencontre, ou qu'il devance, les conclusions des savants. En outre, si dans nos pays occidentaux, son influence directe sur la pédagogie ne semble [1] pas notable, en Russie par contre, elle est considérable. Rappelons que le *Syllabaire*, malgré les interdictions du gouvernement, s'est imprimé à trente millions d'exemplaires, s'est vendu, est devenu la base de l'instruction primaire. L'esprit tolstoïen s'est manifesté aussi en de fort belles initiatives privées, car, tandis que les « écoles nouvelles » d'Occident ont en général ce gros défaut de n'être accessible qu'aux enfants riches, on a vu surgir en Russie des écoles analogues [2], mais populaires, comme était celle d'Iasnaya-Poliana. Lors de la révolution de 1905, c'est

[1] Il n'est pas exclu que parmi les nombreux visiteurs de Iasnaya, certains aient fait profiter de leurs expériences nos écoles.

[2] Sur une de ces écoles (école Alekseevska), cf. *O. V. Popelïaïeva Tri goda priepodovania* éd. Kouchneriov, Moscou, 1911.

Cet ouvrage, par ses nombreuses illustrations présente même de l'intérêt pour qui ne connaît pas le russe.

surtout l'influence des idées pédagogiques américaines qui se fit sentir en Russie [1]; idées qui accordent une importance capitale au travail manuel dans l'éducation; c'est sous cette inspiration que se créèrent des écoles de travail, des colonies, ou Settlements, et ici encore, la sollicitude pour les enfants pauvres fut remarquable. Il est prématuré de vouloir définir l'œuvre pédagogique qui se poursuit en Russie depuis la révolution de 1917; ce qu'on peut dire, c'est que l'activité du nouveau gouvernement semble être grande dans ce domaine, qu'elle est pour une bonne part indépendante de son activité politique, et qu'elle devra être jugée indépendamment de toute opinion et passion politique. Lounatcharsky, à qui incomba l'organisation de l'instruction publique, semble assez pénétré des idées pédagogiques de Tolstoï, et l'œuvre réalisée pourra sans doute être envisagée comme l'œuvre d'une synthèse des idées de Tolstoï et des idées américaines introduites en 1905 : les unes et les autres présentent du reste des points de rencontre, et surtout un souci commun du pratique supérieur, une commune inspiration *pragmatiste* [2].

[1] Cf. P. Biroukof, *Histoire de la pédagogie russe*, dans *la Feuille*, Genève, N° 9, septembre 1919.

[2] Cf. W. James. *Causeries pédagogiques*, éd. Payot, Paris et Lausanne, 1917, et notre étude sur ce livre dans *La Feuille*, Genève, septembre 1919.

* * *

S'il est difficile d'étudier dès maintenant l'influence des idées pédagogiques de Tolstoï, il est par contre loisible de souligner l'importance qu'elles ont pour quiconque veut se faire une idée juste de la physionomie intellectuelle du penseur. Il semble qu'on ne comprenne pas vraiment la pensée de Tolstoï tant qu'on ne l'a pas vue à l'œuvre en pédagogie. La pédagogie fut l'occupation qui attira en tout premier lieu — à vingt et un ans — Tolstoï. Lorsque, plus tard, il se voua aux lettres, c'est à l'*Enfance* qu'il consacra sa première œuvre. C'est dans le domaine éducatif que sa vie a manifesté d'un bout à l'autre la plus complète unité. Ses idées pédagogiques présentent l'évolution d'un lent développement, non la révolution d'une crise. Sur ce point, et sur ce point seul, les idées de Tolstoï ne se sont pas révoltées contre elles-mêmes, et il n'a pas brûlé ce qu'il avait adoré. Autrement dit c'est là que sa pensée a pris le plus tôt, et dès l'abord, conscience de soi.

Les idées philosophiques et sociales de Tolstoï après la crise ne sont que la généralisation à l'homme adulte, des idées qu'il avait toujours professées à propos de l'enfant. Liberté, non-résistance et inviolence, ordre moral organique émanant de l'anarchie extérieure, supériorité de la vie sur l'intelligence, nécessité des rapports humains et vivants par-dessus la double barrière des hiérarchies factices et des abstractions froides, indifférence de la connaissance théorique au prix de la connaissance du concret, du vivant et

de l'utile, et loi d'amour enfin s'érigeant sur la ruine des autres lois — toutes ces idées qui explosent chez le philosophe après la crise, à la stupeur ou à l'émerveillement de l'humanité, toutes elles étaient présentes depuis longtemps chez le pédagogue.

Dès lors, si nous avons compris les fondements psychologiques et profondément réalistes des idées du pédagogue, nous avons du même coup découvert ceux des idées les plus déconcertantes du philosophe. Et puisque les premières, cruellement raillées ou dédaignées lors de leur apparition, tendent à se vérifier de plus en plus par les apports de la science, on peut se demander si un sort analogue n'attend pas les apparentes utopies les plus téméraires de Tolstoï, si la « pédagogie nouvelle » qui se trouve être tolstoïenne sans le vouloir, ne prépare pas les voies à une « sociologie nouvelle », plus ou moins tolstoïenne elle aussi. Mais du même coup, en voyant dans les idées pédagogiques de Tolstoï l'origine de ses idées sociales, nous posons les termes d'un examen critique de ces dernières. Dans quelle mesure la pédagogie peut-elle vraiment servir de base à la sociologie, dans quelle mesure la généralisation de l'enfant à l'homme est-elle admissible ? — voilà, croyons-nous, le problème que pose l'évolution de Tolstoï, voilà de quel point de vue ses idées sociales doivent être examinées.

Sans nous aventurer dans cet examen, nous devons en tout cas reconnaître que les idées de Tolstoï, même si elles présentent des généralisations morales

et sociales trop absolues, ont un fondement d'observation, solide et réel. Tolstoï, à qui on a contesté ce titre, est un penseur au meilleur sens du mot; et il connaît sans contredit la nature humaine mieux que la plupart des constructeurs de morale. Mais, devons-nous ajouter, *ce penseur est surtout un éducateur;* sa doctrine, sur laquelle on peut faire des réserves lorsqu'il s'agit de l'adulte, s'impose de plus en plus lorsqu'il s'agit de l'enfant, s'impose irrésistiblement par la réflexion et par l'expérience. En outre, dans cette doctrine, l'éducation joue un rôle prépondérant; car c'est par elle — par l'éducation tolstoïenne — que Tolstoï envisage surtout la possibilité de l'humanité qu'il rêve. C'est avec l'enfant qu'il faut commencer la pratique de l'amour et de l'inviolence, et cette condition préalable étant posée, l'humanité idéale de Tolstoï nous apparaît beaucoup moins utopique.

Educateur, Tolstoï l'est jusqu'à la moëlle. C'est en éducation qu'il se sent le mieux chez lui. Et, lorsque son ami Paul Biroukof, troublé par la conscience toujours inquiète, mécontente de soi, du grand vieillard, lui demanda : « N'avez-vous donc jamais dans votre vie éprouvé des instants de plein contentement ? » — « Oui, répondit Tolstoï; lorsque je me suis occupé des enfants. »

APPENDICE

I

Du *Workers Dreadnought* 10 janvier 1920 :

Le domaine de Tolstoï « Yasnaïa-Poliana » a été transformé en un petit paradis pour enfants. Huit cents enfants d'ouvriers et de paysans pauvres sont logés dans la maison de Tolstoï et celle de sa fille Tatiana et son ami Tchertkov, avec le consentement de ceux-ci.

Les enfants travaillent à la terre, sous la direction d'agriculteurs experts. Ils lisent des livres d'éducation écrits par Tolstoï. Leurs professeurs sont des élèves de Tolstoï. Il y a un théâtre d'enfants, et un musée, un chœur, un orchestre, et diverses écoles manuelles : charpente, mécanique, couture, etc. Il y a aussi des crèches, des jardins d'enfants, des terrains pour sports, récréations, un gymnase, etc.

Tous les frais sont assumés par le commissariat du peuple pour l'éducation. Tatiana Tolstoï et V. G. Tchertkov vivent et travaillent avec les enfants. Ceux-ci administrent leur petite république, organisant les travaux d'école, préparant leurs repas, selon le régime végétarien, prenant grand soin des

reliques datant de Tolstoï. Les professeurs, tout en les dirigeant, interviennent le moins possible.

Le commissariat de l'éducation a dépensé deux milliards de roubles pour les écoles préparatoires, dans la première moitié de 1919.

A Vitebsk, pour élever la norme intellectuelle du peuple, toutes les personnes bien éduquées ont été mobilisées en vue de travailler à l'éducation des paysans.

Dans le village de Soulaki, province de Samara, les paysans ont organisé, avec l'aide des intellectuels, une salle de lecture dans laquelle on trouve des journaux, des revues et des livres. Le village tout entier fréquente l'école. Il y a également un théâtre, un cinéma, un chœur et un orchestre.

II

A titre d'illustration, on consultera avec profit les souvenirs d'un élève de Tolstoï à l'école d'Iasnaya-Poliana :

WASSILIJ MOROSSOW : *Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Leo Tolstoj*, éd. Frobenius, Bâle.

TABLE DES MATIÈRES

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

(INSTITUT J. J. ROUSSEAU)

GENÈVE

L'Ecole a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la didactique.

Depuis sa fondation en 1912, elle a préparé des *directeurs* et *directrices d'écoles* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des Petits, Kindergarten, etc.), des *agents d'œuvres sociales* pour la *protection de l'enfance.*

Une *Maison des Petits* pour enfants de 3 à 8 ans est annexée à l'Institut. Les élèves qui se destinent spécialement à l'éducation des petits y font un stage pratique.

Enseignements principaux : Psychologie expérimentale. Psychologie de l'enfant. Anthropométrie. Maladies des enfants. Pathologie et clinique des anormaux. Psychologie et pédagogie des anormaux. Education morale. Psychanalyse. Histoire et philosophie des éducateurs. Education physique. Hygiène scolaire. Protection de l'enfance. Didactique. Dessin et travaux manuels au service de l'enseignement. Education des petits.

L'Ecole reçoit des élèves des deux sexes, âgés d'au moins dix-huit ans. La durée normale des études conduisant au diplôme est de deux ans.

L'Institut J. J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours annoncés au programme, et des réunions et excursions d'un caractère plus familier organisées au cours du semestre, les élèves sont invités à entreprendre eux-mêmes des enquêtes, des expériences et des études spéciales, à manier les appareils de recherche, à essayer les collections de matériel scolaire appartenant à l'Institut. Ils sont associés aux travaux scientifiques poursuivis.

L'*Intermédiaire des Educateurs* (10 fois par an. Suisse : 5 fr. Etranger : 5 fr. 50) et la *Collection d'actualités pédagogiques* (Delachaux & Niestlé, édit., Neuchâtel), servent d'organes à l'Institut.

S'adresser au Directeur : M. Pierre Bovet, Taconnerie, 5, Genève.
